EDUQ
88/06 52

Faire l'école aujourd'hui

Synthèse d'entrevues de groupe d'enseignantes et d'enseignants

Centrale de l'enseignement du Québec

Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8870652
Centre d'intérêt: 320

Le Vécu scolaire d'enseignantes et d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire : synthèse de 17 entrevues de groupe. -- [Québec] : Centrale de l'enseignement du Québec, 1988.
72 p. ; 30 cm.

Titre de la couv.: Faire l'école aujourd'hui. Code: D-9095.

ISBN 2-89061-021-7

Vedette(s)-secondaire(s): Centrale de l'enseignement du Québec

Descripteur(s): Opinion de l'enseignant * Satisfaction de l'enseignant * Tâche de l'enseignant * Conditions de travail * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

La Commission des enseignantes et enseignants des commissions scolaires (CECS) a décidé, dans le cadre de son plan d'action 1987-1988, de mener une opération visant à mieux connaître le vécu scolaire des enseignants. Pendant le mois de novembre 1987, des enseignants de 17 écoles primaires ou secondaires et de quatre centres d'éducation des adultes ont été rencontrés. Quelque 250 enseignants ont participé aux entrevues de groupe. La synthèse présentée dans le document constitue en quelque sorte un portrait des perceptions et des réalités vécues quotidiennement par les enseignants rencontrés. Les cinq chapitres portent respectivement sur la description que les participants aux entrevues font de leur pratique professionnelle, sur l'identification des lieux et des sources qui leur procurent de la satisfaction ou de l'insatisfaction, soit dans la pratique quotidienne, soit dans le déroulement de leur carrière, sur la perception que ces mêmes personnes ont de l'avenir de la société et de l'éducation et, enfin, sur les propositions de changement qu'elles mettent de l'avant, notamment en vue de la prochaine négociation.

Type de document: r

EDUQ
8870652

Présentation

La Commission des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (CECS) * a décidé, dans le cadre de son plan d'action 1987-1988, de mener une opération visant à mieux connaître le vécu scolaire des enseignantes et enseignants.

Pendant le mois de novembre 1987, des équipes de la CECS ont rencontré des enseignantes et enseignants dans 17 écoles primaires ou secondaires et dans 4 centres de l'éducation des adultes. Les choix d'écoles ont été effectués de manière à rejoindre les différents secteurs d'enseignement tout en tenant compte de certaines caractéristiques (milieu géographique, clientèles spéciales, dimensions de l'école, cours du soir, etc.).

Les quelque 250 enseignantes et enseignants, qui ont participé aux entrevues de groupe, ont pu faire connaître leurs opinions sur leur tâche, l'organisation de leur travail, leurs conditions de travail, la prochaine négociation et l'avenir de l'éducation.

La présente synthèse constitue en quelque sorte un portrait des perceptions et des réalités vécues quotidiennement par les enseignantes et enseignants rencontrés. Il ne s'agit pas d'une enquête scientifique, ni d'un sondage, mais d'un recueil de témoignages présentés tels qu'ils ont été reçus.

Il nous appartient maintenant de les entendre, de les analyser et d'en dégager des pistes d'action...

Francine Schoeb
Vice-présidente CECS

* CECS: organisme de la CEQ qui regroupe les syndicats d'enseignantes et d'enseignants du préscolaire, primaire, secondaire et de l'éducation des adultes du réseau public.

LE VÉCU SCOLAIRE D'ENSEIGNANTES ET D'ENSEIGNANTS DU PRÉSCOLAIRE, DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

SYNTHÈSE DE 17 ENTREVUES DE GROUPE

Coordination:
Bernard Blier

Réalisation des entrevues:
Jean-Paul Bernard
Bernard Blier
Lise Bourbeau
Michel Drolet
Pierre Duval
Esther Paradis

Rédaction des deux synthèses:
RÉGINALD GRÉGOIRE INC.

Collaboration:
Francine Schoeb

Photocomposition:
Gaëtane Michaud

Réalisation graphique:
Denny Bernard

Impression:
Les ateliers graphiques Virage inc.,

Nous remercions toutes les personnes qui ont rendu ces entrevues possibles et toutes celles qui y ont participé.

Table des matières

INTRODUCTION

1. Contexte des entrevues et caractéristiques des participantes et des participants 7

2. Précisions d'ordre méthodologique 8

2.1 Une « synthèse » 8

2.2 Un principe de regroupement des informations 9

2.3 Le plan 10

CHAPITRE I
La pratique professionnelle de l'enseignante et de l'enseignant telle que perçue dans son contexte concret 13

1. LES ORIENTATIONS D'ORDRE POLITIQUE 15

1.1 La normalisation de la la tâche 15

1.2 Les règles budgétaires 15

2. LA MAÎTRISE INDIVIDUELLE DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT 15

2.1 La participation du personnel enseignant à la gestion de l'activité éducative dans son école 15

2.2 La liberté de l'enseignante et de l'enseignant en classe 16

2.3 Le rôle joué par d'autres intervenantes et intervenants 16

3. L'AMÉNAGEMENT DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT 17

3.1 « On manque de temps » 17

3.2 Les raisons 17

3.3 Quelques conséquences 17

4. LES RESSOURCES À LA DISPOSITION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS 17

4.1 Les programmes 18

4.2 Le matériel didactique 18

4.3 Autres ressources 19

5. LES ÉLÈVES 19

CHAPITRE II
Les lieux et les sources de satisfaction personnelle dans la pratique quotidienne de l'enseignement 21

1. LES ÉLÈVES EUX-MÊMES 23

2. LA MATIÈRE ENSEIGNÉE 23

3. L'ORGANISATION DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT 23

3.1 Le nombre d'élèves par enseignante ou enseignant 23

3.2 L'aménagement du temps 23

3.3 Situations diverses 24

4. LES RELATIONS INTERPERSONNELLES DE CARACTÈRE PROFESSIONNEL 24

5. LES PROGRAMMES, LE MATÉRIEL DIDACTIQUE ET L'ÉVALUATION 24

6. LE CLIMAT GÉNÉRAL DU MILIEU DE L'ENSEIGNEMENT 24

CHAPITRE III
Les lieux et les sources de satisfaction personnelle dans le déroulement de la carrière 27

1. L'ACTE D'ENSEIGNER LUI-MÊME 29

2. LE STATUT PROFESSIONNEL 29

3. L'ÉVOLUTION DE LA RÉALITÉ SCOLAIRE 30

4. LES CONDITIONS DE TRAVAIL 30

CHAPITRE IV
Opinions et souhaits sur l'avenir de la société et de l'éducation 31

1. LA SOCIÉTÉ EN GÉNÉRAL 33

2. L'ÉCOLE ET L'ÉDUCATION 33

3. LA FORMATION DES JEUNES 34

4. LA PROFESSION 35

CHAPITRE V
Les changements désirés à court terme 37

1. LES PROPOSITIONS 39

1.1 L'étendue et l'aménagement de la tâche 39

1.2 Les enseignantes et les enseignants à statut précaire 40

1.3 L'échelle de traitements 40

1.4 Les avantages sociaux ou autres 40

1.5 Le moment et les conditions de la retraite 41

1.6 Les aspects pédagogiques 41

1.7 Le syndicat et l'activité syndicale 42

2. LES PROPOSITIONS PRIORITAIRES POUR LA PROCHAINE NÉGOCIATION 42

2.1 Le « BCD » 42

2. 2 Le « manque de temps » 42

2.3 La rémunération 42

2.4 La retraite 42

2.5 Le nombre d'élèves par groupe 42

2.6 Autres thèmes 42

3. LES PROCESSUS ET LES STRATÉGIES DE LA PROCHAINE NÉGOCIATION 43

3.1 Le cadre général 43

3.2 L'information et la consultation des membres 43

3.3 La mobilisation des membres 43

3.4 L'information du public 44

1. CONTEXTE DES ENTREVUES ET CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS

La présente synthèse a comme point de départ 17 entrevues semi-directives, d'une durée totale d'environ 40 heures, effectuées par la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) auprès de huit groupes d'enseignantes et d'enseignants du primaire et de neuf du secondaire. Seize de ces entrevues ont eu lieu en novembre 1987 et la dix-septième le 1er décembre.

Au cours de cette enquête exploratoire, on voulait recueillir des informations dans une double perspective, soit la préparation de la prochaine négociation collective et la réalisation d'une éventuelle étude d'envergure sur le vécu scolaire des enseignantes et des enseignants du Québec, voire sur l'école primaire et secondaire elle-même dans son ensemble.

Les questions posées, remises à chaque participante et à chaque participant, apparaissent dans l'encadré qui suit. En outre, l'animateur de l'entrevue pouvait, au besoin, en cours d'entrevue, se reporter à quelques « pistes pour relancer les échanges ».

QUESTIONS POUR L'ENTREVUE

I Quand vous discutez entre vous de l'organisation de votre travail et de votre vécu dans l'école, quels sont les aspects **positifs** et **négatifs** qui ressortent?

II Dans l'exercice **quotidien** de votre tâche éducative, quels sont les éléments qui contribuent à la rendre plus satisfaisante et, parmi les facteurs qui la déterminent, quels sont ceux qui devraient être modifiés?

III Quelles satisfactions et insatisfactions ressentez-vous dans votre carrière d'enseignante ou d'enseignant? Qu'est-ce qui contribuerait à augmenter votre satisfaction en regard des différentes étapes de votre carrière?

IV Quand vous pensez à la prochaine négociation, qu'est-ce qui vous vient à l'esprit
- en regard de vos conditions de travail?
- en regard de la négociation comme telle?

V Si vous pensez à l'avenir, aux 10 ou 15 prochaines années, quelles sont vos appréhensions et aspirations par rapport
- à l'école?
- à l'éducation?
- à la société?

Cette synthèse a été réalisée à partir de trois sources: les cassettes sur lesquelles les entrevues ont été, dans leur presque totalité, enregistrées, les « cahiers » qui contiennent les notes manuscrites détaillées prises pendant le déroulement de ces entrevues et les « rapports-synthèses » rédigés sur chacune par les deux personnes qui en avaient assumé la responsabilité. Tout au long de ce processus, l'anonymat des participantes et des participants a été préservé dans toute la mesure du possible. Dans le présent travail, il a même paru préférable, malgré le risque de certains malentendus, d'éviter toute mention d'une école en particulier, ainsi que tout détail précis susceptible de permettre l'identification de qui que ce soit.

Les 201 personnes qui ont participé à ces entrevues - 91 enseignantes, 74 enseignants et 36 qui n'ont pas fourni de précision - enseignent dans une vingtaine d'écoles situées dans sept régions administratives du Québec et appartiennent à 10 syndicats différents. De leurs autres caractéristiques générales, on connaît les suivantes:

a) **Âge:** moins de 30 ans: 12; de 30 à 39 ans: 45; de 40 ans à 49 ans: 114; 50 ans ou plus: 30.

b) **Scolarité:** 14 ou 15 ans: 34; 16 ou 17 ans: 88; 18 ans ou plus: 77; sans réponse: 2.

c) **Expérience dans l'enseignement:** moins de 10 ans: 26; de 10 à 19 ans: 60; de 20 à 25 ans (sic): 64; 25 ans ou plus (sic): 49; sans réponse: 2.

d) **Enseignement au préscolaire:** quatre ans: 6; cinq ans: 7; élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (classe fermée): 1; accueil: 1. Total: 15.

e) **Enseignement au primaire:** premier cycle: 35; deuxième cycle: 43; titulaire: 36; spécialiste: 20; élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (classe fermée): 10; accueil: 2. Total : 90.

f) **Enseignement secondaire;** formation générale: 81; formation professionnelle: 14; élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: 11; accueil: 6. Total: 106.

g) **Implication au niveau de l'école:** membre d'un comité: 75; animation étudiante: 22; activités parascolaires: 25; autre: 65.

h) **Implication au niveau du syndicat:** membre d'un comité: 15; déléguée ou délégué: 35; membre du Conseil d'administration ou du Comité exécutif: 7; autre: 13.

2. PRÉCISIONS D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE

La préparation d'une synthèse qui en soit vraiment une et qui soit en même temps respectueuse de la diversité des éléments d'information en cause exige certaines clarifications préliminaires. On peut rattacher celles-ci aux trois interrogations suivantes:

- Qu'entend-on par « synthèse »?
- À quelle « règle » ou à quel « principe » convient-il de faire appel pour trier, puis regrouper l'ensemble des informations recueillies au cours des entrevues?
- Compte tenu des réponses fournies aux deux questions précédentes, quel plan s'impose comme étant le plus satisfaisant?

2.1 UNE « SYNTHÈSE »

Dans les circonstances, ce que l'on attend d'une synthèse, c'est qu'elle rassemble et ordonne à l'intérieur d'un tout cohérent et significatif tous les éléments d'information d'une certaine importance que contiennent les entrevues.

La réponse apportée ci-après aux deuxième et troisième questions mentionnées plus haut permettra de mieux cerner ce qui est évoqué par l'idée de « tout cohérent et significatif ». Pour le reste, cette définition appelle les trois précisions suivantes:

a) Des « éléments d'information d'une certaine importance »

En parlant d'« éléments d'information d'une certaine importance », on entend d'abord se reporter ici aux propos qui répondent directement aux questions posées lors des entrevues ou qui se situent dans leur prolongement comme autant d'explicitations et d'éclairages. Toutefois, ce qui importe en eux, il convient de le préciser, ce n'est pas tant l'exactitude de leur reproduction que l'information ou le message dont ils sont porteurs.

Le fait que l'accent soit ainsi mis, au-delà des mots, sur la signification des propos en relation avec l'objet de l'enquête n'implique pas qu'aucune citation textuelle ne sera retenue. Au contraire, de telles citations seront volontiers utilisées, parfois avec de légères retouches de forme, si, compte tenu des thèmes et des sous-thèmes qui auront été jugés les plus aptes pour opérer les regroupe-

ments nécessaires, elles s'avèrent pertinentes et d'une longueur compatible avec l'esprit d'une synthèse.

b) Le poids relatif et la portée des informations

Une intervention portant sur la température dans une école durant les grands froids de l'hiver peut, au cours d'une entrevue, avoir été aussi longue et faite avec autant de conviction qu'une autre sur le nombre d'élèves auquel un spécialiste en éducation physique est appelé à enseigner chaque semaine. Cependant, en regard de la synthèse à effectuer, ces deux interventions n'ont, de toute évidence, ni le même « poids », ou la même valeur, ni la même portée. La rédaction, si elle veut s'élever au niveau de la synthèse, et non demeurer à celui de la simple compilation ou du regroupement purement formel, devra tenir compte de ces différences entre les divers propos tenus. La connaissance que le rédacteur possède du système scolaire et, en particulier, des ordres d'enseignement primaire et secondaire peut constituer ici un atout précieux, mais le plus important sera sans doute de se ressouvenir constamment que l'objectif de l'enquête exploratoire en cause et, conséquemment, de la synthèse qui vise à en dégager la substance concerne d'abord la vie professionnelle des enseignantes et des enseignants en tant que telle (et non, par exemple, l'école dans son ensemble, la place de l'enseignante et de l'enseignant dans la société ou les lacunes du ministère de l'Éducation ou du syndicat).

c) Le degré d'adhésion

Un propos considéré comme étant d'importance majeure par le rédacteur et retenu comme tel peut cependant n'avoir été mentionné que par une ou deux personnes ou, encore, l'avoir été par plusieurs, mais avec insistance par aucun ou sans provoquer, à quelque moment que ce soit, la moindre réaction. La synthèse opérée doit donc tenir compte aussi du degré d'adhésion des participantes et des participants aux propos tenus et en faire état clairement, par l'utilisation de termes appropriés (« quelques-uns ont... », « à l'occasion, on a... », « dans deux groupes, ... », « dans la plupart des groupes, avec insistance, on a ... », etc.).

Signalons que les « cahiers » déjà mentionnés contiennent à ce sujet des indications précises. Dans certains cas, il peut également s'avérer important de mentionner, dans la mesure du possible, si l'enseignante ou l'enseignant qui a tenu tel propos est chargé de l'enseignement du français au secondaire, d'un cours de formation professionnelle en soins esthétiques ou des arts plastiques au primaire; le « total de référence » peut, en effet, être très différent dans chacun de ces trois cas.

2.2 UN PRINCIPE DE REGROUPEMENT DES INFORMATIONS

Spontanément, on pense à un regroupement autour de chaque question. Cependant, on s'aperçoit vite que cette approche se bute à certaines difficultés et, notamment, qu'elle obligerait à diverses répétitions de peu d'intérêt. Les raisons en sont que les questions, en particulier les deux premières, ne sont pas mutuellement exclusives, que chacune d'entre elles comporte deux ou trois volets et que, lors des entrevues, l'accent a été mis sur une expression libre plutôt que sur un traitement question par question, aspect par aspect.

On peut aussi songer à une organisation de la matière autour des diverses rubriques de la convention collective. Toutefois, de l'étude du matériel recueilli, il ressort que, tel que souhaité d'ailleurs, de nombreux propos se situent dans une perspective beaucoup plus large.

Tout compte fait, ce qui paraît le plus prometteur, c'est de partir d'abord **des types d'informations** contenus dans les entrevues. Par la suite, à l'intérieur d'une telle approche, il est quand même possible, comme on le verra, de tenir largement compte de manière distincte du contenu de chaque question et, pour la définition des sections ou des subdivisions, de s'inspirer de certaines catégories de la convention collective.

De fait, les types d'informations contenus dans les entrevues semblent pouvoir se ramener à quatre:

a) Des informations de caractère descriptif

Ce que l'on trouve en premier lieu, et le plus abondamment, ces entrevues, ce sont des informations ayant un caractère descriptif. Sur divers aspects et dimensions de leur pratique professionnelle et du milieu où elle s'exerce, les participantes et les participants font, en somme, part de ce qu'ils vivent; le cadre auquel ils se réfèrent est principalement constitué par l'école et par la classe ou l'atelier où se donne leur enseignement, mais il est également question d'autres composantes de l'environnement social qui influencent cet enseignement, la commission scolaire ou le syndicat par exemple.

Cette description comprend de nombreux faits concrets, le rappel de normes, de règles et de contraintes, de brèves analyses de situation, ainsi que divers autres propos, y compris des opinions, qui visent à donner une idée du travail de l'enseignante et de l'enseignant et des conditions dans lesquelles, selon les enseignantes et les enseignants qui ont participé aux entrevues, il s'accomplit au jour le jour. En conséquence, tout naturellement, ces propos ont une allure tantôt positive et tantôt négative. Par ailleurs, il n'est peut-être pas inutile de le souligner, ils n'ont aucune prétention à l'objectivité ou à l'exhaustivité.

b) Des informations reliées à une satisfaction d'ordre professionnel

En second lieu, ces entrevues contiennent, en assez grand nombre, des informations qui se rapportent aux lieux et aux sources qui sont à l'origine d'une satisfaction ou d'une insatisfaction personnelle d'ordre professionnel. Les participantes et les participants identifient ces lieux ou ces sources et précisent, plus ou moins explicitement selon les cas, de quelle manière et à quel niveau ils les affectent, tantôt positivement, tantôt négativement.

c) Des propositions de changements

Un troisième type d'informations présent dans les entrevues peut être qualifié de propositions de changements. Pour la plupart, ces propositions ont été mises sur la table dans l'optique de demandes à formuler lors de négociations de meilleures conditions de travail. Cependant, parmi celles-ci, toutes n'ont pas été jugées également importantes - loin de là - et, fait sans doute plus notable encore, on n'a pas considéré que toutes devaient figurer à l'ordre du jour de la prochaine négociation d'une convention collective.

On peut envisager comme un corollaire de ces propositions - ou encore, dans plusieurs cas, comme des propositions de changements d'un type particulier - les informations que contiennent les entrevues en relation avec les processsus et les stratégies à suivre au cours de la prochaine négociation collective.

d) Des opinions et des souhaits sur l'avenir

Enfin, les participantes et les participants aux entrevues font état d'un certain nombre d'opinions et de souhaits sur l'avenir de la société, de l'éducation et de l'école.

2.3 LE PLAN

Le plan retenu comprend cinq chapitres. Ceux-ci portent respectivement et, dans toute la mesure du possible, chacun exclusivement sur la description que les participantes et les participants aux entrevues font de leur pratique professionnelle, sur l'identification des lieux et des sources qui leur procurent de la satisfaction ou de l'insatisfaction, soit dans la pratique quotidienne de leur enseignement, soit dans le déroulement de leur carrière, sur la perception que ces mêmes personnes ont de l'avenir de la société et de l'éducation et, enfin, sur les propositions de changements qu'elles mettent de l'avant, notamment en vue de la prochaine négociation.

Au sein de chacun de ces chapitres, les propositions des participantes et des participants ont été regroupées, puis ordonnées autour de catégories ou, plus exactement, de thèmes et de sous-thèmes qui ont émergé comme étant susceptibles de rendre compte de l'ensemble du contenu réel des entrevues avec le plus de justesse et de cohérence.

Chapitre I

LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANTE ET DE L'ENSEIGNANT TELLE QUE PERÇUE DANS SON CONTEXTE CONCRET

Ce chapitre permet de rendre compte des propos des participantes et des participants en relation avec leurs conditions générales de travail et son déroulement au jour le jour, dans le contexte des écoles et des classes. Le vécu de l'enseignante et de l'enseignant est, dans cette optique, abordé sous cinq angles complémentaires: les orientations d'ordre politique, la maîtrise individuelle de l'activité d'enseignement, l'aménagement de cette activité, les ressources dont disposent les enseignantes et les enseignants pour la mener à bien et, enfin, les caractéristiques des élèves.

1. LES ORIENTATIONS D'ORDRE POLITIQUE

Les divers propos tenus sur le sujet se rattachent essentiellement à deux orientations de base: la normalisation de la tâche et les règles budgétaires.

1.1 LA NORMALISATION DE LA TÂCHE

La tâche, telle que définie dans la convention collective et à travers les multiples interprétations et procédures qui la prolongent, constitue sans doute le sujet le plus fréquemment évoqué dans les groupes rencontrés en entrevue. En effet, à l'exception d'un, qui voit et vit les choses autrement, tous les groupes se sont étendus sur le cadre et le contenu de cette tâche normalisée, sur l'application qui en est faite et, surtout, sur ce qui en résulte comme effets et conséquences dans la pratique professionnelle quotidienne.

Il sera largement question de tous ces aspects de la tâche dans les sections qui suivent. Toutefois, d'ores et déjà, il convient de fournir un premier aperçu du sens des commentaires que les participantes et les participants font ressortir avec le plus de précision.

a) Cette normalisation engendre une charge de travail qui, dans la réalité, s'avère d'une « lourdeur » différente, voire très différente, selon les enseignantes et les enseignants. Ainsi, fait remarquer un enseignant[1], « on n'a pas une tâche égale parce qu'on a tous le même nombre de minutes devant les élèves. Ça, c'est de la foutaise ». Le temps requis pour la préparation des cours et la correction des travaux des élèves, par exemple, ne sont pas les mêmes, et, par ailleurs, signale-t-on également à quelques reprises, le nombre d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intégrés dans un groupe et la nature de leur handicap constituent des facteurs non négligeables. Un groupe d'enseignantes et d'enseignants du secondaire, qui ont tous une tâche égale de 28,8 périodes par cycle de neuf jours, se montre particulièrement sensible aux effets de la normalisation de la tâche. Avec quelques autres groupes, il souligne que celle-ci est assez souvent à l'origine de tensions et, parfois, de conflits entre collègues.

b) La mise en oeuvre de cette normalisation atteint de nombreux enseignantes et enseignants - sans doute une bonne majorité - dans leur fierté et dans l'idée qu'ils se font de leur travail. Ainsi, une enseignante qui a une longue expérience dans l'enseignement conclut une vive critique sur la répartition et le contrôle de la tâche d'enseignement en affirmant: « C'est déshonorant de se sentir ainsi contrôlée à la minute ». Une deuxième, dans un autre groupe, dit s'être sentie « dépréciée » le jour où on a commencé à calculer avec précision l'emploi de son temps. Une autre encore, dans un troisième groupe, retire, de ce mode d'organisation et de fonctionnement, l'impression qu'elle n'est pas payée « pour penser », mais uniquement « pour enseigner ». Dans deux ou trois autres groupes, l'expression utilisée pour faire part de sa perception de la situation est qu'« on est devenu des exécutants ».

c) Dans un groupe directement et dans quelques autres d'une manière plus indirecte, on signale l'effet « démobilisateur » de cette normalisation, tout particulièrement auprès des enseignantes et des enseignants d'expérience; alors qu'ils étaient habitués à donner « beaucoup plus que ce qui est requis », l'imposition de normes strictes a eu pour effet de « brimer leur spontanéité » et de les inviter « à calculer leurs services ».

Des propos qui ont été tenus à l'intérieur d'un groupe qui a discuté plus longuement que d'autres de la normalisation de la tâche, il ressort aussi que les effets négatifs de celle-ci ont probablement été aggravés par une application rigide et impérative de certaines clauses qui, dans la convention collective, avaient un caractère relativement indicatif et global.

1.2 LES RÈGLES BUDGÉTAIRES

L'orientation que constituent les règles budgétaires de même que le processus de leur application, sont plus souvent évoqués que vraiment décrits par les participantes et les participants aux entrevues; en fait, tout en étant omniprésents, ces points sont identifiés d'une manière plutôt confuse dans la plupart des cas.

Ce que l'on retient surtout, ce sont les expressions « Il n'y a plus d'argent » ou « Il n'y a pas de budget prévu pour cela ». Ce sont, semble-t-il, les réponses que l'on reçoit fréquemment lorsqu'on demande des manuels, d'autres ressources didactiques, des lavabos dans la salle prévue pour l'enseignement des arts plastiques, une aide dans une classe où il y a des enfants handicapés, etc. ou que l'on exprime le désir de participer à tel congrès ou à telle session d'étude. Le budget de l'école, laisse-t-on entendre, est extrêmement limité et il est très difficile d'obtenir directement de l'argent de la commission scolaire. Par ailleurs, dans quelques groupes, on signale que les enseignantes et les enseignants n'ont pas un mot à dire sur la manière dont ce budget est utilisé ou, à la limite, comme on le dit dans un groupe, qu'« ils se répartissent les restes ».

2. LA MAÎTRISE INDIVIDUELLE DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT

Cette section regroupe les interventions pertinentes des enseignantes et des enseignants rencontrés en entrevue autour de trois idées maîtresses: la participation des enseignantes et des enseignants à la gestion de l'activité pédagogique de l'école, leur liberté dans la salle de classe et le rôle joué par d'autres intervenantes ou intervenants.

2.1 LA PARTICIPATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT À LA GESTION DE L'ACTIVITÉ ÉDUCATIVE DANS SON ÉCOLE

L'un des groupes décrit longuement l'existence, dans son école, d'un système de gestion participative. On y insiste sur le fait que la gestion y est « souple » et « proche » des enseignantes et des enseignants. Ceux-ci sont consultés de façon très régulière, travaillent toujours - et tous - en interaction et discutent de tous les problèmes qui se posent. Dans au moins trois autres écoles primaires, les échanges entre les enseignantes et les enseignants et la direction sont beaucoup

moins intenses et réguliers, mais ils sont quand même « bons », « fréquents », « faciles » ou « empreints de sympathie ». Tel est le cas, par exemple, dans un groupe qui oeuvre en milieu rural: « Avec la direction, ça va bien; elle nous écoute ». Dans une autre école encore, on juge la direction « très disponible ». Par ailleurs, dans d'autres écoles primaires, ainsi que dans plusieurs écoles secondaires, on se montre plutôt indifférent face à la direction ou on affirme qu'« elle ne consulte pas », qu'« il faut passer par elle pour tout » (« On ne peut même pas demander au concierge de déplacer un miroir », indique-t-on à titre d'exemple) ou qu'« elle consulte sur des choses déjà décidées ».

Environ le tiers des groupes - un peu plus au primaire, un peu moins au secondaire -, signalent la participation d'enseignantes et d'enseignants de leur école au Conseil pédagogique des enseignantes et des enseignants (CPEE) ou à quelque autre organisme similaire. L'appréciation que l'on porte sur cette participation est très variable. Une enseignante qui est membre d'un tel conseil depuis déjà quelques années assure que, après une période de rodage, il fonctionne maintenant d'une manière efficace et que, grâce à son existence, la direction est à l'écoute. Dans un autre groupe, un enseignant, également membre d'un tel conseil, émet sensiblement la même opinion, mais il ajoute que les résultats réels se situent bien en-deçà des résultats espérés, et ce malgré un travail qui demande - il y insiste - « beaucoup de temps ». Dans un troisième groupe, deux ou trois personnes interviennent pour faire part de certaines réserves. Ce qu'elles reprochent surtout au conseil pédagogique, c'est de ne pas placer les enseignantes et les enseignants devant de véritables choix: « Si on n'accepte pas ce qui est sur la table, c'est quoi? ... Il y a toujours de nombreuses contraintes ... On doit opter entre des coups de marteau sur la tête ... ou sur les pieds ». Enfin, dans deux autres groupes, composés d'enseignantes et d'enseignants du secondaire, comme dans le cas précédent, on fait remarquer que la consultation faite est « bidon » ou que la représentation du personnel enseignant au conseil pédagogique (soit trois membres) est insuffisante.

Sans y attacher beaucoup d'importance ou même, à l'occasion, sur un ton légèrement moqueur, on mentionne l'existence, dans quelques écoles secondaires, de chefs de groupe ou de diverses autres formes de collaboration entre la direction et certains responsables parmi les enseignantes et les enseignants. Dans un cas en particulier, il est question, d'une manière plus précise, de « réunions hebdomadaires de niveau », où se prennent des « décisions ». Dans un autre, on paraît regretter que les chefs de groupe ne s'intéressent plus autant qu'il y a quelques années aux aspects pédagogiques.

Au total, même si, comme on vient de le voir, on cite un certain nombre d'expériences ou de situations jugées positives, les interventions qui mettent franchement en relief une participation du personnel enseignant à la gestion de l'activité pédagogique de l'école demeurent très peu nombreuses. Tantôt dans un groupe et tantôt dans un autre, on met plutôt l'accent sur l'absence, dans l'école, d'un projet éducatif susceptible de donner aux enseignantes et aux enseignants - ainsi qu'aux élèves - un certain sentiment d'appartenance ou on fait remarquer que « les directions d'écoles semblent poussées par les commissions scolaires qui, elles, semblent poussées par le gouvernement », qu'« aucune marge de manoeuvre n'est laissée à l'école », que, contrairement à ce que prescrit la convention collective, « on ne participe pas aux décisions concernant les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage », qu'on n'a, éventuellement, le droit de choisir que « dans ce qui reste » ou, enfin, que, les enseignantes et les enseignants étant devenus des exécutants, ils « ne proposent plus rien ».

2.2 LA LIBERTÉ DE L'ENSEIGNANTE ET DE L'ENSEIGNANT EN CLASSE

La pratique professionnelle des enseignantes et des enseignants s'insère donc, de l'avis de ceux qui ont été rencontrés en entrevue, dans un réseau considérable de contraintes; celles-ci proviennent de la normalisation de la tâche d'enseignement, des règles de répartition et de contrôle des budgets qui ont cours dans le système scolaire, de certains modes de fonctionnement des écoles et, on le verra mieux plus loin, de diverses orientations pédagogiques. Cependant, lorsqu'il est question de leur activité en classe, on touche une zone qui en est plutôt une de liberté. Une enseignante résume fort bien ce qui est dit sur le sujet dans environ la moitié des groupes: « Dans mon école, je me sens très contrôlée, mais, dans mon travail avec mes élèves, je dispose d'une grande latitude ». On se sent, comme on dit dans un groupe, « impuissant à bien des niveaux », mais, lorsqu'il est question de la vie à l'intérieur de la classe, on passe volontiers au « je » dans plusieurs groupes et le propos devient plus intime: « Dans ma classe, je suis heureux comme un pape », « Je peux m'organiser pour faire ce que j'ai envie de faire », « L'école m'accorde beaucoup d'autonomie et une relative liberté de manoeuvre dans mon enseignement ... J'ai beaucoup d'expérience et on me fait confiance », « C'est la liberté totale. Tout ce qu'on me demande, c'est que les élèves ne dérangent pas ... », « Dans ma classe, je ne me sens pas contrôlé », etc.

Toutefois, on le signale dans deux ou trois groupes, il en va un peu différemment pour les suppléantes et les suppléants, de même que pour les enseignantes et les enseignants non permanents. Ceux-ci se sentiraient davantage surveillés et contrôlés. Par ailleurs, parmi les enseignantes et les enseignants réguliers, il y en a quelques-uns qui s'étonnent de cette si grande liberté, l'attribuant surtout au désintérêt des responsables scolaires pour tout ce qui touche les contenus d'enseignement et la pédagogie, et quelques autres qui constatent que cette zone de liberté en est aussi une de solitude, et d'une solitude qui paraît lourde à porter. Comment interpréter autrement le propos de cet enseignant, représentatif de plusieurs de ses collègues: « Personne ne nous dit jamais si ça va bien ou non ... Oui, peut-être, en juin parfois! »?

2.3 LE RÔLE JOUÉ PAR D'AUTRES INTERVENANTES ET INTERVENANTS

Dans le cadre de son activité, l'enseignante ou l'enseignant se trouve au carrefour de forces en provenance du ministère de l'Éducation et de la direction de la commission scolaire et de l'école, mais aussi d'autres forces qui, selon le contenu des entrevues, originent de trois sources: la « société en général » (à travers divers organismes socio-économiques et culturels), les parents et le personnel professionnel (habituellement rattaché à l'école,

mais parfois directement et seulement à la commission scolaire ou à un autre organisme).

Les demandes spécifiques en provenance de **la société** se rapportent à l'épargne, à l'alimentation, à la sécurité routière, à la préservation de la nature, au don de sang, etc. Dans le tiers des groupes peut-être, on fait allusion à ces diverses demandes, quoique plutôt brièvement, sauf dans deux cas, et on se plaint de devoir « gruger dans l'horaire » pour y répondre. « C'est le « fun », mais c'est dérangeant », constate-t-on dans un autre groupe, tout en se demandant si on ne devrait pas dire « non » plus souvent.

Il est question des relations avec **les parents** dans la majorité des groupes. Sauf dans un cas, où on les trouve difficiles à satisfaire, les termes utilisés sont plutôt favorables. Dans trois ou quatre groupes, tous composés uniquement d'enseignantes et d'enseignants oeuvrant au primaire, on se réjouit de la présence fréquente des parents à l'école pour participer à sa gestion, rencontrer des enseignantes ou des enseignants, apporter une aide en classe ou collaborer de quelque autre façon à la vie de l'école. Dans l'un de ces groupes, dont les membres travaillent dans un milieu considéré comme défavorisé, on note également le respect que les parents portent aux enseignantes et aux enseignants. Dans les autres groupes où il est question des parents, on signale en particulier leur participation, jugée très satisfaisante, à des réunions organisées à leur intention ou à une journée « portes ouvertes » et, dans un autre, on paraît apprécier qu'ils soient « exigeants ».

Quant au **personnel professionnel** (conseillers pédagogiques, psychologues, thérapeutes, etc.), il en est question dans moins de la moitié des groupes, et le contenu de ce qu'on dit concernant le mariage de leur activité avec celle des enseignantes et des enseignants est mince. D'ailleurs, on s'exprime assez souvent à leur sujet en utilisant un mode négatif: on n'a jamais le temps de travailler avec eux, on ne les voit à peu près pas, il n'y a pas de tel professionnel ici, etc. Cependant, lorsqu'on se prononce sur le travail de ceux que l'on connaît ou sur les relations que l'on entretient avec eux - dans quatre ou cinq groupes peut-être -, l'appréciation est plutôt positive. Enfin, dans un groupe, un enseignant, après avoir rappelé l'existence d'approches « clinique » et « pédagogique », fait valoir que les services professionnels à l'élève devraient toujours être offerts par l'entremise de l'enseignante ou de l'enseignant et, en conséquence, privilégier l'approche pédagogique.

3. L'AMÉNAGEMENT DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT

3.1 « ON MANQUE DE TEMPS »

Dans au moins 15 des 17 groupes, la constatation que l'« on manque de temps » revient comme un leitmotiv. On manque de temps pour à peu près tout: rencontrer les élèves, préparer ses cours, des tests ou des examens, étudier les nouveaux programmes, se tenir au courant des manuels qui paraissent, faire de la correction, préparer les bulletins et les divers rapports prévus à l'intention des parents ou demandés par la direction de l'école, coordonner certains enseignements ou certaines activités avec des collègues ou avec d'autres intervenantes ou intervenants, planifier l'étape suivante de l'année scolaire, discuter de pédagogie, participer au Conseil pédagogique de l'école, se retrouver ensemble entre enseignantes et enseignants (à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école), travailler avec des stagiaires ou, tout simplement, comme le dit une enseignante, « pour être à temps ».

3.2 LES RAISONS

Pourquoi en est-il ainsi? Les principales raisons que l'on apporte, tout au moins les raisons immédiates, se résument ainsi:

- les groupes d'élèves sont trop nombreux, en particulier, souligne-t-on dans quelques groupes d'enseignantes et d'enseignants, au premier cycle du primaire;
- surtout dans les spécialités, au primaire, mais aussi dans quelques matières au secondaire, en français par exemple, la même enseignante ou le même enseignant doit rencontrer chaque semaine (ou au cours de chaque cycle) trop de groupes et, par voie de conséquence, trop d'élèves différents [2];
- tout au moins dans certaines matières, le nombre de périodes d'enseignement confié à une enseignante ou un enseignant, par semaine (ou par cycle), est trop élevé;
- le temps requis pour la surveillance (ou même, selon certains, tout le temps qui dépasse l'enseignement comme tel en classe) est « en trop ».

Quelques autres raisons sont également apportées, chaque fois dans un ou deux groupes:

- le fait de devoir, au secondaire, enseigner dans trois matières différentes: en physique, en chimie et en biologie générale;
- la présence, dans un même groupe, d'un trop grand nombre d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou d'une trop grande diversité de handicaps entre les élèves présents.

3.3 QUELQUES CONSÉQUENCES

Ce manque de temps provoque un malaise qui paraît devenu permanent et que l'on décrit en utilisant les termes « stress », « [illegible]out », « brûlé », « sentiment de culpabilité » et « dépression nerveuse » ou que l'on juge responsable du fait que l'« on n'arrive plus à vivre, tout simplement ». On regrette, faute de temps, de ne pouvoir lire le matériel d'accompagnement de certains cours, que l'on juge pourtant « riche », on se présente en classe « avec des choses trop traditionnelles » ou, dans un autre cas encore, en sciences, on se sent « comme un technicien qui administre un volume et des affaires toutes préparées ».

4. LES RESSOURCES À LA DISPOSITION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS

Les ressources qui sont à la disposition des enseignantes et des enseignants pour baliser leur enseignement, l'appuyer, faciliter son assimilation et sa maîtrise par les élèves, en somme pour lui assurer un environnement global approprié sont multiples et de divers ordres. Celles dont parlent les participantes et les participants aux entrevues réalisées se rattachent aux deux domaines suivants: les programmes et le matériel didactique. Les autres, soit essentiellement le personnel professionnel (dont il a déjà été question) et les possibilités de perfec-

tionnement, ont été regroupées dans une troisième section.

4.1 LES PROGRAMMES

Dans ce domaine, les propos tenus tournent essentiellement autour de deux points: l'implantation des nouveaux programmes et le contenu de certains d'entre eux.

Il est question de **l'implantation des nouveaux programmes** dans la majorité des groupes. Ce qu'on a à dire sur le sujet se rapporte en quasi totalité à deux difficultés jugées d'importance, soit: l'obligation dans laquelle on s'est trouvé de commencer - et, dans certains cas, de poursuivre encore aujourd'hui - l'enseignement de nouveaux programmes sans une préparation suffisante et l'absence - encore notable, comme on le verra plus loin - de guides pédagogiques, de manuels, d'équipements ou d'autres outils considérés comme nécessaires. Il en est résulté une certaine improvisation qui a créé beaucoup d'insécurité et qui a forcé de nombreux enseignantes et enseignants à fabriquer eux-mêmes les documents indispensables. De plus, selon certains, cette dernière opération a souvent été frustrante, car, une fois les guides pédagogiques du ministère de l'Éducation arrivés dans les écoles et les nouveaux manuels achetés, il a fallu mettre de côté les documents produits (« Les réserves sont pleines de ce qu'on a bâti », selon une enseignante).

Les commentaires relatifs aux **contenus des programmes** sont rarement élaborés. On se limite à de brèves remarques, mais, dans la plupart des cas, le contexte indique que la personne directement en cause ne considère pas du tout la remarque faite comme négligeable. Dans quelques groupes, on précise même que telle ou telle lacune du programme constitue l'une des causes des faibles résultats obtenus par les élèves en certaines occasions. On peut résumer ainsi l'essentiel de ce qui a été dit:

a) Dans deux groupes, on regrette la place, jugée excessive, accordée aux objectifs. La situation est devenue telle, selon une enseignante, qu'« on ne peut plus prendre aucune initiative sans devoir préciser les objectifs ... Il est devenu plus important de justifier son projet que de le réussir ». Pour sa part, dans un autre groupe, une enseignante considère que « c'est devenu une vraie folie ... On a presque un problème de conscience avec çà ... »

b) En **français,** le programme prévu pour les classes d'accueil est jugé bon.

c) En **mathématiques,** au primaire, la notion de « symétrie » revient chaque année, de la 1re à la 6e, note un enseignant. Il ne voit pas la justification de cette répétition. Par ailleurs, au secondaire, dans au moins trois groupes, le programme est considéré comme trop chargé. On critique tout particulièrement la partie relative à la 3e et à la 4e année. Dans un groupe, on assure que tout le monde est d'accord sur le problème, y compris le ministère de l'Éducation, mais que, selon un avis reçu récemment, on ne changera quand même rien avant septembre 1989). Enfin, dans un dernier groupe, un enseignant attire l'attention sur un problème un peu particulier: dans deux écoles primaires d'une même ville de moins de 10 000 habitants, les manuels utilisés en mathématiques sont différents, « plus ou moins approuvés » et ne correspondent pas au contenu du nouveau programme.

d) En **sciences,** dans une école secondaire, on suit encore les anciens programmes en physique et en chimie. Par ailleurs, en biologie générale, on utilise le nouveau programme comme base, mais les élèves n'ont pas de manuel.

e) En **anglais,** au primaire, on trouve très difficile, dans un groupe, de devoir utiliser un programme structuré en fonction d'un enseignement de deux heures par semaine alors que, en fait, on ne dispose que de 75 minutes en 4e année et de 90 minutes en 5e et en 6e année. On souligne qu'une situation similaire existe dans toutes les spécialités (les arts et l'éducation physique notamment).

Au secondaire, un enseignant dit ne pas comprendre pourquoi il n'existe pas de cheminements particuliers pour les élèves qui connaissent déjà bien la langue anglaise. Par ailleurs, dans un autre groupe, un enseignant s'exprime ainsi: « Ça fait 19 ans que j'enseigne l'anglais et ça fait 19 ans que j'ai le même livre. Je ne comprends pas ça ... ». Il poursuit en notant qu'il s'agit d'un livre « ennuyant » et il paraît, d'autre part, regretter que l'on n'enseigne plus la grammaire anglaise.

f) Au secondaire, la préparation d'un nouveau programme en **éducation physique** avait suscité « de grandes espérances ». Toutefois, à l'usage, constate un enseignant, ce programme s'avère « très imprécis ».

g) En **musique,** au primaire, les objectifs prévus sont qualifiés de « trop difficiles ».

h) Un enseignant regrette que le programme d'**introduction à la science informatique** (ISI) soit entièrement axé sur la programmation; il souhaiterait qu'il accorde plus de place à l'utilisation de l'informatique.

i) Dans deux groupes, on signale l'absence de programme d'études pour **le professionnel court** et **l'adaptation scolaire** et, dans un troisième, on parle de « programmes inadéquats ». Selon un enseignant, le contenu des cours donnés aux élèves qui appartiennent à cette « zone grise » du système scolaire « n'intéresse personne; ça nous est abandonné ».

j) Enfin, dans un groupe, on signale que les nouveaux programmes promis au **professionnel long** mettent beaucoup de temps à parvenir dans les écoles.

4.2 LE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Dans presque tous les groupes, avec insistance et en faisant état de situations concrètes multiples, on se plaint du manque de matériel didactique et du fait que celui que l'on a n'a été obtenu que suite à une longue attente. Dans une nette majorité de groupes, on attire d'abord l'attention sur le manque de manuels pour les élèves (et, dans quelques cas, pour les enseignantes et les enseignants eux-mêmes). Le problème paraît se poser dans presque toutes les matières et aussi bien dans un ordre d'enseignement que dans l'autre.

Parmi les nombreuses illustrations fournies, en voici quelques-unes choisies parmi les plus précises:

- Dans deux groupes, chacun composé d'enseignantes et d'enseignants situés dans deux localités éloignées l'une de l'autre, on cite le cas d'écoles primaires où, en français, les élèves n'ont qu'un livre de lecture pour deux.

- Dans une école secondaire, en mathématiques, on ne dispose pas d'un nombre suffisant d'exemplaires du manuel couramment utilisé pour que chaque élève puisse en apporter un à la maison, comme le souhaiterait l'enseignant. Dans une autre école secondaire, par ailleurs, c'est, selon un enseignant, la commission scolaire qui s'oppose à ce que les élèves apportent avec eux leur manuel de mathématiques.
- Juste avant de se rendre à l'entrevue où ont été recueillis les renseignements synthétisés ici, un enseignant raconte qu'il a « passé une période à brocher des cahiers », la commission scolaire ne voulant pas en acheter.
- Dans une école secondaire, au secteur professionnel, si une machine se brise ou bloque, l'enseignant qui donne le cours doit la réparer lui-même. Pendant ce temps, « les élèves sont là, à côté, et ils font bien ce qu'ils veulent ».
- En enseignement religieux catholique, on manque des films, des revues et des livres dont les documents relatifs au programme suggèrent l'utilisation en vue de la préparation des cours.
- Sauf en enseignement religieux catholique, il n'existe pas, dit-on, de matériel adapté aux classes à degrés multiples.
- Dans telle école secondaire, il y a des micro-ordinateurs, mais pas de disquettes.
- Pour les classes d'accueil, au primaire, il y a, depuis peu, un nouveau programme, mais pas de matériel d'accompagnement.

4.3 AUTRES RESSOURCES

Tel que déjà signalé, on parle peu du **personnel professionnel** qui est à l'oeuvre dans les commissions scolaires et les écoles. Cependant, dans trois ou quatre groupes, on fait allusion à l'aide reçue de la part d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique en français, dans un autre groupe, on mentionne l'existence, au niveau de l'école, d'une conseillère en enseignement moral et religieux « qui, en fait, s'occupe de toutes les matières » et, dans un autre encore, il est question d'une personne relevant directement de la commission scolaire et qui serait chargée de promouvoir certaines innovations dans les écoles. Enfin, dans l'un ou l'autre groupe, on note la présence dans l'école de personnes exerçant une activité professionnelle autre que l'enseignement: psychologue, travailleuse sociale ou travailleur social, spécialiste du langage pour les enfants sourds, etc. Toutefois, on attire aussi l'attention, notamment dans un groupe, sur la marge « épouvantable » qui existerait entre les services particuliers prévus à l'intention des élèves et ceux qui sont effectivement offerts.

« Ça fait 20 ans qu'on fait du **perfectionnement;** on n'a jamais arrêté », déclare une enseignante. Cependant, si l'on en juge par les commentaires clairsemés que l'on retrouve dans les entrevues en relation avec le perfectionnement, il se produirait actuellement une certaine pause. En effet, il en est très peu question, sous quelque angle que ce soit. Dans deux groupes, toutefois, on juge que ce qui existe ne tient pas suffisamment compte des nouveaux programmes du secondaire; dans l'un de ces cas, le programme en cause est celui de mathématiques. Dans un autre groupe, un enseignant regrette le trop grand nombre de journées pédagogiques, soit cinq, qui, en 1986-1987, ont été consacrées à l'enseignement religieux. Dans le même groupe, une enseignante, qui enseigne au premier et au deuxième cycle du primaire, attire l'attention sur la grande difficulté qu'elle rencontre pour obtenir un perfectionnement adéquat lors des journées pédagogiques.

5. LES ÉLÈVES

On émet des opinions relativement précises à leur sujet dans environ la moitié des groupes. Ceux qui sont composés d'enseignantes et d'enseignants du primaire se révèlent, semble-t-il, un peu plus loquaces sur le sujet que ceux dont les membres proviennent du secondaire.

La caractéristique que l'on met le plus en évidence est sans doute **l'hétérogénéité** de la population scolaire actuelle, une hétérogénéité qui, on le souligne à maintes reprises, se situe au niveau **de la classe ou du groupe d'élèves,** et non seulement à celui de la population globale ou, même, à celui de l'école. À l'intérieur d'un groupe, en effet, on peut trouver des élèves d'origine québécoise francophone et d'autres d'origine européenne, asiatique ou haïtienne, des élèves doués et d'autres qui ont de sérieuses difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, des élèves en provenance d'une famille monoparentale et d'autres d'un milieu aisé, etc. De plus, cette classe peut comprendre deux degrés. Dans l'ensemble des groupes, c'est sur la présence d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (dont le handicap est de plus en plus « lourd », souligne-t-on dans trois ou quatre groupes) et, en second lieu, sur celle des allophones (dont on souligne non seulement le nombre croissant, mais aussi le fait qu'ils proviennent de pays « nouveaux ») que l'on insiste davantage.

Lorsqu'on regroupe les propos recueillis au cours des entrevues, ce qui, en deuxième lieu, se dégage avec le plus de netteté est sans doute **la différence de points de repère culturels** qui va en s'élargissant entre les enseignantes et les enseignants d'une part et les jeunes d'aujourd'hui de l'autre. Un enseignant du secondaire le constate: « L'écart entre les jeunes et les enseignantes et les enseignants d'aujourd'hui s'agrandit ... On n'écoute plus la même musique, on ne regarde plus les mêmes émissions de télévision, on ne s'intéresse pas aux mêmes choses ... » Cette description est seulement plus complète que celle que plusieurs enseignantes et enseignants font, ici et là, au fil des entrevues.

Comment établir une communication avec ces « nouveaux » jeunes? « Avec les Asiatiques, je ne sais pas comment m'y prendre », avoue un enseignant; les termes « tuque », « tire » et « sucre à la crème », ça ne leur dit absolument rien, poursuit-il. Spontanément, on serait porté à croire que la difficulté de communication évoquée par cet enseignant est spécifique à un grand centre urbain cosmopolite. En réalité, ce ne semble pas être le cas. Ainsi, dans une petite ville presque entièrement francophone, une enseignante décrit, dans des termes étonnamment semblables, les difficultés qu'elle a rencontrées avec des mots comme « vicaire » et « clergé ». Au fond, entre les uns et les autres, il existe, comme on le signale dans un groupe, une absence de connaissance qui engendre la crainte: « On n'est pas connu des élèves et, nous-mêmes, nous ne les connaissons pas ... J'ai peur de voir comment ils vont

m'accepter quand j'aurai 50 ans ... car ils sont exigeants et, nous, on vieillit... ».

En troisième lieu, une interrogation surgit concernant la **difficulté de motiver les élèves.** Y arriver est devenu « de plus en plus difficile », souligne-t-on dans un groupe; « tels qu'ils sont, ils ont tendance à nous trouver plates ». Dans un autre groupe, au primaire, on fait la même constatation, puis on se demande « si on a de bonnes méthodes » pour rejoindre les élèves. Dans un troisième groupe, composé d'enseignantes et d'enseignants du secondaire, un enseignant explique la situation par le fait que de nombreux élèves « n'ont fait aucun effort depuis des années » et il émet l'opinion que, pour un grand nombre de jeunes, « l'école ne correspond plus à rien ». Dans un quatrième groupe, malgré les apparences, un enseignant dit, au fond, la même chose lorsqu'il affirme que « les jeunes sont encore intéressés à venir à l'école, mais pas à étudier ».

Dans trois ou quatre groupes composés d'enseignantes et d'enseignants du primaire, on attire encore l'attention sur les **besoins affectifs** de certains élèves. À cause de leur milieu familial, présume-t-on, ces élèves exigent, à l'école, une attention toute particulière; il faut que l'on s'occupe sans cesse d'eux, qu'on leur parle, qu'« on les berce ». On doit, dit-on, être « père, mère, psychologue, infirmière ou infirmier et, à l'occasion, travailleuse sociale ou travailleur social ».

Enfin, quelques commentaires n'apparaissent que dans un seul groupe, tout au moins avec une certaine précision. On y apprend que les élèves ne sont pas, d'une manière générale, en bonne condition physique, qu'ils sont « plus ouverts » que ceux des générations précédentes, qu'ils ont un penchant marqué pour la violence, qu'ils ont « de la misère à lire » et que, par manque d'une éducation appropriée dans la famille, « ils disent et font n'importe quoi à l'école ».

1. Autant que possible, le texte indique si le propos cité ou rapporté est celui d'une enseignante ou d'un enseignant. Il existe cependant quelques cas où, la source utilisée ne permettant pas de savoir si le passage reproduit provenait d'une enseignante ou d'un enseignant, le masculin a été utilisé.

2. Ainsi, un enseignant en éducation au choix de carrière aurait 624 élèves, un enseignant en éducation physique 513, un enseignant en mathématiques 180 et un enseignant en français 130.

3. Dans un groupe, un enseignant exprime l'opinion que c'est le programme de 3e secondaire qui devrait être renforcé. Toutefois, si on adopte cette solution, il faudra réduire le temps déjà accordé à une autre matière. Cela ne va pas sans problème: « Va-tu couper le poste de l'une de tes consœurs ou de l'un de tes confrères pour améliorer l'enseignement des mathématiques! ... Cela aussi est une réalité avec laquelle il faut compter... »

Chapitre II

LES LIEUX ET LES SOURCES DE SATISFACTION PERSONNELLE DANS LA PRATIQUE QUOTIDIENNE DE L'ENSEIGNEMENT

En réponse à une question précise du questionnaire d'entrevue (la deuxième) et, à l'occasion, à travers les réponses faites à d'autres questions, les enseignantes et les enseignants qui ont participé aux 17 entrevues synthétisées dans le présent document identifient les principaux lieux ou zones de leur pratique professionnelle qui constituent pour eux une source de satisfaction ou d'insatisfaction. Le but de ce chapitre est d'en faire le tour, tout en indiquant le plus clairement possible dans chaque cas de quel côté penche l'appréciation. Au total, six lieux ou sources de satisfaction ou d'insatisfaction se dégagent avec une certaine netteté.

1. LES ÉLÈVES EUX-MÊMES

Dans la majorité des groupes, la source de satisfaction la plus fermement identifiée est la relation établie avec les élèves. Si, malgré tout, on reste dans l'enseignement et, davantage, si on s'y plaît, c'est d'abord à cause de cette relation. Selon les groupes, on en fait ressortir diverses facettes. Ici, par exemple, c'est le contact lui-même avec des jeunes que l'on trouve stimulant (« Ils m'invitent constamment à apprendre, à me dépasser »), là, c'est plutôt le plaisir « de les voir apprendre » que l'on met en relief, là encore, ce que l'on retient de cette relation, c'est « le sentiment d'être important pour les jeunes » ou, comme le formule un enseignant d'un autre groupe, le fait que, « en classe, avec les élèves, l'enseignant a du pouvoir et (qu') il peut organiser les choses comme il veut ».

L'obligation d'avoir, chaque année, à affronter de nouveaux élèves est considérée comme un défi intéressant. Aussi, quand on est en classe, « on a l'impression de faire quelque chose », note un enseignant. Au primaire notamment, on apprécie la franchise, la spontanéité et la simplicité des enfants. On se sent grandir personnellement, et non seulement professionnellement, au contact des jeunes. Dans cette voie, on souligne, dans un groupe, que la présence dans les classes d'élèves en provenance de différentes communautés ethniques permet de découvrir des dimensions culturelles nouvelles. « Les jeunes nous gardent jeunes », affirme une enseignante, qui précise par ailleurs qu'elle éprouve la plus grande des satisfactions lorsque, rencontrant des parents, ceux-ci lui disent: « Les enfants vous aiment ».

Comme on a pu le voir à la fin du chapitre précédent, la relation avec les élèves n'est pas seulement un lieu de satisfaction. On souffre de la faiblesse de leur motivation, de leur inattention, de leur rudesse parfois. Cependant, l'existence, chez les élèves, de ces traits, ou d'autres similaires, n'est à peu près jamais, dans les entrevues, mentionnée comme une source significative d'insatisfaction.

2. LA MATIÈRE ENSEIGNÉE

Cette composante de la réalité scolaire a été retenue ici à cause de la place qu'elle occupe objectivement dans le vécu scolaire de l'enseignante et de l'enseignant, mais elle n'a pas permis de faire moisson de beaucoup de propos. En fait, sauf erreur, seulement cinq enseignantes et enseignants, parmi les 201 qui ont participé aux entrevues, mentionnent **explicitement** que l'amour de l'enseignement ou la satisfaction qu'ils en retirent provient pour une part de la matière ou de la discipline qu'ils enseignent. Ces enseignantes ou ces enseignants sont un titulaire et un spécialiste en éducation physique au primaire, deux enseignantes du secondaire qui enseignent respectivement le français et l'initiation à la technologie et, enfin, un enseignant qui est responsable de l'enseignement religieux et de la formation personnelle et sociale.

3. L'ORGANISATION DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT

Dans tous les groupes, la plupart des enseignantes et des enseignants fournissent des indications sur la manière dont l'organisation concrète de l'enseignement constitue pour eux une source de satisfaction ou d'insatisfaction. Ces indications se rapportent essentiellement à deux composantes de cette organisation: le nombre d'élèves par enseignante ou enseignant et l'aménagement du temps. Cependant, en outre, dans l'un ou l'autre groupe, on mentionne quelques situations particulières qui provoquent également satisfaction ou insatisfaction; elles ont été regroupées dans une sous-section distincte.

3.1 LE NOMBRE D'ÉLÈVES PAR ENSEIGNANTE OU ENSEIGNANT

Au primaire, dans la majorité des groupes rencontrés en entrevue, le nombre d'élèves par classe est considéré comme une source d'insatisfaction; c'est cependant, semble-t-il, davantage le cas au premier cycle qu'au second. De plus, dans quelques groupes, on fait état d'une insatisfaction causée par le nombre ou la diversité des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intégrés dans la classe.

Presque tous les spécialistes du primaire qui ont pris la parole au cours des entrevues ont jugé excessif le nombre d'élèves dont ils avaient la responsabilité. La situation est semblable dans certaines matières au secondaire; celle dont il a été le plus souvent question dans les groupes est l'éducation physique. À l'occasion, des enseignantes ou des enseignants en français ont également déploré le nombre d'élèves auxquels ils avaient à enseigner au cours de chaque cycle.

Le plus souvent, surtout au secondaire peut-être, ce n'est pas tant le nombre d'élèves par enseignante ou par enseignant comme tel qui constitue une source d'insatisfaction que la situation créée par l'existence de facteurs contingents tels que la vocation spéciale de l'école, sa localisation dans un milieu défavorisé, le nombre d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes et la gravité des handicaps de ces élèves, la présence de plus d'un degré dans une même classe, l'insuffisance de matériel didactique, etc.

3.2 L'AMÉNAGEMENT DU TEMPS

En relation avec l'aménagement de leur temps dans le cadre scolaire, les enseignantes et les enseignants rencontrés en entrevue identifient deux sources principales d'insatisfaction: son « minutage » et son « découpage ».

Dans plus de la moitié des groupes, on se plaint vivement de voir son temps calculé et contrôlé à la minute. Plusieurs intervenantes et intervenants interprètent cette façon de procéder comme un manque de confiance à leur endroit ou comme une illustration du peu de considération que l'on a pour leur travail.

Concernant le « découpage » de leur temps, les enseignantes et les enseignants consultés identifient comme une source majeure de leur insatisfaction la portion de leur temps qu'ils doivent consacrer à de la surveillance. Il en est question dans presque tous les groupes; aussi, pour traduire son insatisfaction, on emploie les mots les plus forts: on qualifie la surveillance de « fardeau » et on affirme que l'on se sent « soudoyé »,

qu'il s'agit d'une activité « souverainement détestable », etc. En contrepartie, dans plusieurs groupes, on se déclare plutôt heureux, quoique pas enthousiaste, de pouvoir, ici ou là ou à certains moments, choisir de s'occuper plutôt d'activités parascolaires. On a au moins l'impression alors, dit-on, de se trouver « dans un contexte d'éducation ».

3.3 SITUATIONS DIVERSES

a) Dans une école secondaire, chaque enseignante ou enseignant, à tour de rôle, assume durant une année une tâche d'environ 28 périodes d'enseignement par cycle. L'enseignante qui rapporte cette expérience, et qui l'a elle-même vécue, l'a trouvée très peu satisfaisante: « C'est un tue-monde. J'ai failli y laisser ma peau ... Cette année, avec mes 24 périodes, je me sens en vacances », dit-elle.

b) Dans un groupe, une enseignante du primaire se dit ennuyée de devoir, chaque semaine, enseigner 90 minutes en arts plastiques. C'est, fait-elle remarquer, un domaine où elle n'a « jamais été bonne ».

c) Dans deux groupes, on se dit insatisfait de voir que des élèves qui ont échoué lamentablement durant l'année scolaire puissent, en trois semaines, durant l'été, obtenir des notes de plus de 80 % et, éventuellement, entrer au cégep.

d) Dans deux ou trois groupes, on trouve très frustrant d'être cantonné dans tel ou tel « champ », en particulier le champ 1 (Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage).

4. LES RELATIONS INTERPERSONNELLES DE CARACTÈRE PROFESSIONNEL

Au cours des entrevues, les relations professionnelles entre collègues sont rarement présentées sous un jour négatif; toutefois, dans une bonne majorité de groupes, on insiste sur leur faible fréquence. Dans le tiers des groupes tout au plus, des enseignantes et des enseignants soulignent que leurs collègues comptent pour quelque chose dans leur satisfaction professionnelle personnelle. Dans ces cas, ce que l'on met en relief, c'est d'abord le travail d'équipe que l'on effectue avec ces collègues, féminins ou masculins, mais il arrive aussi que l'on signale « la solidarité » qui existe entre l'ensemble des enseignantes et des enseignants d'une section ou de la totalité d'une école. De plus, dans un groupe, on fait remarquer que des enseignantes et des enseignants s'échangent des préparations de cours.

Dans trois ou quatre groupes, des enseignantes et des enseignants expriment la grande satisfaction qu'ils ont retirée de leur collaboration effective avec des professionnelles ou des professionnels ou de l'appui que ces personnes leur ont apporté en telle ou telle occasion, dans leur activité d'enseignement.

Tel que déjà mentionné dans la section 2 du chapitre I, il est question des parents à maintes reprises dans les groupes consultés. Environ le tiers de ces groupes considèrent leurs relations avec eux comme une source non négligeable de satisfaction et d'encouragement. Un seul groupe, dans sa majorité semble-t-il, les envisage plutôt comme une source de gêne et d'insatisfaction; la raison de cette situation est peu claire, mais, au cours des échanges, on fait référence à quelques reprises aux opinions et aux comportements de certains parents et, dans ce contexte, on note que l'un des enseignants présents déclare que « les réflexions des parents lui font dresser les cheveux sur la tête ».

Dans quelques groupes, la direction de l'école est considérée comme un élément important de la satisfaction que l'on éprouve face à son propre vécu professionnel. Toutefois, le nombre d'enseignantes et d'enseignants qui mentionnent la direction de l'école comme une source de malaise ou d'insatisfaction est plus élevé. On donne de cette insatisfaction au moins trois raisons: la direction manque de limpidité dans ses relations avec les enseignantes et les enseignants, elle considère ceux-ci comme des exécutants et elle ne s'intéresse pas aux aspects pédagogiques (rendant ainsi impossibles, précise-t-on, des échanges sur les problèmes que vivent les enseignantes et les enseignants).

5. LES PROGRAMMES, LE MATÉRIEL DIDACTIQUE ET L'ÉVALUATION

C'est, semble-t-il, davantage dans un contexte de long terme ou de carrière que dans celui de la pratique quotidienne que les programmes d'études sont susceptibles de constituer, ou non, une source de satisfaction. Sur une courte période, on se montre surtout préoccupé par les problèmes dits d'implantation et, plus particulièrement, par la disponibilité de matériel didactique. Or, le manque de celui-ci est à la base d'une insatisfaction quasi générale; au niveau de la pratique quotidienne, c'est même probablement dans ce domaine que se trouve l'insatisfaction la plus importante ou, tout au moins, la plus clairement circonscrite.

Concernant l'évaluation des élèves, il en est trop peu question pour qu'il soit possible de déceler une tendance quelconque. Chaque fois dans deux ou, peut-être, trois groupes, on note cependant une insatisfaction face au temps requis pour la préparation des bulletins descriptifs et au contenu des examens généraux du ministère de l'Éducation (jugés non adéquats).

6. LE CLIMAT GÉNÉRAL DU MILIEU DE L'ENSEIGNEMENT

Les enseignantes et les enseignants qui ont participé aux entrevues font état directement du climat général qui règne dans le milieu de l'enseignement dans une dizaine de groupes. Dans deux ou trois cas seulement, la relation suggérée entre ce climat et la motivation ou la satisfaction des enseignantes et des enseignants qui travaillent dans ce milieu est positive. Dans les autres groupes, qui oeuvrent presque tous dans des écoles secondaires, cette relation, suggérée ou, à l'occasion, explicite, penche plutôt du côté de l'insatisfaction. En effet, le milieu que l'on décrit en est un où « on pense à sa retraite parce qu'on n'a plus le temps de

vivre », où « des discussions entre enseignantes et enseignants, on n'en voit plus », où « on n'a plus le temps de se parler », où « on est comme des fantômes qui circulent dans le corridor », où on se demande « s'il y a encore une vie dans l'école » et où, enfin, on trouve bien « lourd à porter » le souvenir de ceux qui ont fait une grave dépression ou, dans l'un ou l'autre cas, ont quitté volontairement et définitivement tous leurs camarades.

Chapitre III

LES LIEUX ET LES SOURCES DE SATISFACTION PERSONNELLE DANS LE DÉROULEMENT DE LA CARRIÈRE

« Quelles satisfactions et insatisfactions ressentez-vous dans votre carrière d'enseignante ou d'enseignant? » Dans de nombreux groupes, la question provoque le sourire et, ici et là, c'est par une boutade (du genre « La carrière? On la creuse! ») que commence l'échange sur cette question. Dans un groupe, on va cependant plus loin: on se rebiffe face à l'idée même que l'enseignement puisse être le lieu d'une « carrière ». À tour de rôle, trois enseignantes d'expérience expriment leurs réticences, la dernière concluant: « Ce n'est pas une carrière; c'est une job comme une autre ». Par ailleurs, dans un autre groupe, un enseignant se déclare « étonné » de retrouver le terme « carrière » dans le langage de la CEQ; cela lui apparaît nouveau.

Toutefois, après cette brève amorce un peu particulière, les enseignantes et les enseignants présents tentent, à travers leurs interventions, de cerner les lieux et les sources où, jusqu'ici, dans le déroulement de leur carrière professionnelle, se sont logées progressivement, tantôt la satisfaction, tantôt l'insatisfaction. En regroupant leurs propos, on en arrive au bilan suivant.

1. L'ACTE D'ENSEIGNER LUI-MÊME

On le sait déjà: la plus grande satisfaction que les enseignantes et les enseignants éprouvent dans l'enseignement réside dans le contact qu'ils établissent avec les élèves. Il en est ainsi au fil de leur pratique quotidienne, mais aussi lorsqu'il est question du plus long terme, de la « carrière ». Tout au plus le vocabulaire change-t-il quelque peu. « J'aime enseigner »: telle est la réponse qui cerne le mieux, semble-t-il, la continuité qui traverse la carrière d'un bon nombre d'enseignantes et d'enseignants dans l'ordre de la satisfaction. Cependant, ce qui ressort aussi des entrevues réalisées auprès de 201 d'entre eux, c'est que, dans une proportion élevée de cas, cet amour est un amour blessé, vécu douloureusement.

Il existe quelques groupes où la majorité des enseignantes et des enseignants qui en font partie se déclarent « heureux de leur fatigue ». Ces groupes se situent surtout, sinon exclusivement, parmi ceux qui oeuvrent dans une école qui possède ce qu'il est convenu d'appeler une « vocation spéciale » ou un « statut particulier ». Toutefois, il existe d'autres groupes où un nombre plus restreint d'enseignantes et d'enseignants expriment des sentiments similaires. Tous ces enseignantes et ces enseignants expliquent leur satisfaction:

- par le **défi** qu'ils ont à relever: « Je travaille plus ici que dans une école secondaire ordinaire, mais je ne voudrais pas retourner dans une telle école. C'est la même chose pour tous ceux qui sont ici ». On réagit de la même manière au primaire: « C'est lourd, c'est difficile, c'est complexe et ça demande plus de temps, mais ça donne plus de satisfaction ... C'est passionnant »;
- par le **soutien** qu'ils reçoivent de leurs collègues (ou, à l'occasion, de leurs collègues et de la direction): « Nous formons une belle équipe et, avec la direction, ça va bien. Du négatif? Je n'en trouve pas, moi », fait remarquer une enseignante. Dans un autre groupe, on affirme: « Ici, il y a une équipe dynamique; c'est ce qui nous soutient »;
- par **la foi** qu'ils ont dans ce qu'ils font: « On croit à ce qu'on fait, « On aborde les vrais problèmes », « On existe différents ».

Toutefois, dans la majorité des groupes, ce n'est pas une telle affirmation de satisfaction face à l'acte d'enseigner qui ressort. C'est plutôt, à la manière d'une lame de fond, une profonde insatisfaction, faite de lassitude et d'impuissance, et dont, dans un bon nombre de cas, on espère la guérison par la retraite. Celle-ci est elle-même devenue, pour ainsi dire, comme le note une enseignante, « une maladie ». Dans un autre groupe, un enseignant, à qui il « reste » 10 ans, confie aux interviewers: « Si on me disait: il ne t'en reste plus que cinq, je sauterais au plafond ». « Je deviens moins engagé », « J'ai décroché », « J'en ai plein mon casque », « Au fil des ans, on est devenu usé », « J'ai perdu le feu sacré », voilà autant d'expressions qui reviennent dans autant de groupes différents et à diverses reprises.

Dans quatre ou cinq groupes au moins, des enseignantes et des enseignants font aussi part des doutes qui ont surgi en eux en relation avec leur capacité d'enseigner. « À 55 ans, tu as fait ton temps », lance un enseignant. Dans un autre groupe, une enseignante s'étend sur le sujet: « J'aimerais, dit-elle, finir ma carrière en enseignant dans la sécurité ... On ne sait jamais si on a bien montré ça..., si on a bien évalué ..., si on a bien fait les choses ... ». Dans un troisième groupe, une enseignante fait part d'une expérience très semblable: « On dirait que je ne sais plus enseigner ... J'ai eu vraiment peur à un moment donné ..., j'ai eu énormément peur ». Un enseignant, dont l'intervention suit celle qui vient d'être citée, la commence en disant qu'il se trouve dans la même situation.

Dans au moins quatre ou cinq groupes également, des enseignantes et des enseignants font part très ouvertement de leur désir de quitter l'enseignement s'il leur était possible de se trouver un emploi ailleurs. Quelques-uns affirment avoir déjà entrepris des démarches dans ce sens il y a peu.

Faisant le point, en somme, un enseignant en arrive à la constatation suivante: « Il est rare que l'on trouve un enseignant heureux ... C'est l'image que la profession me donne ». C'est aussi, avec quelques nuances qui ne sont ni sans intérêt, ni sans importance, l'image qui ressort lorsqu'on réunit ensemble tous les propos des participantes et des participants rencontrés en entrevue sur leur activité professionnelle.

2. LE STATUT PROFESSIONNEL

Ces enseignantes et ces enseignants ne retirent pas plus de satisfaction de leur statut professionnel que de l'acte d'enseigner. Dans un groupe, un enseignant du secondaire déclare même: « Je suis tout simplement gêné d'affirmer que je suis un enseignant. J'aime autant qu'on ne me demande pas ce que je fais ... ».
Peu vont aussi loin, mais, dans presque tous les groupes, on trouve des enseignantes et des enseignants qui s'interrogent sur la considération qu'on leur accorde, sur la liberté professionnelle dont ils disposent, sur le statut dont ils jouissent à l'intérieur du système scolaire et, plus largement, de la société. Les événements de 1982 et de 1983 (campagne de publicité, décret tenant lieu de convention collective, loi spéciale, etc.) en ont secoué plusieurs: « De la satisfaction, j'en avais avant, affirme un enseignant. Je n'en ai plus. Le statut attaché au fait d'enseigner a disparu ». Des propos semblables reviennent dans le tiers, sinon dans la moitié, des groupes. En témoigne, par exemple, cette enseignante qui déclare: « Au fil des ans, l'insatisfaction a remplacé la satisfaction. Je ne me sens plus valorisée comme jadis ». Ou cette autre qui affirme: « Avec le minutage, je me suis sentie dépréciée... Dans ma carrière d'enseignante, cela a été dramatique ... Ce l'est encore ».

« Il n'y a pas de métier plus inéquitable, constate un enseignant. Un an ou 20 ans, c'est la même chose. On ne tient compte de rien ». Ce n'est donc pas seulement le fait que la profession elle-même soit moins valorisée que jadis qui est à la source d'une certaine insatisfaction; c'est aussi le fait que, à l'intérieur de cette profession elle-même, tout soit

étale. Un enseignant le souligne clairement: « Il n'y a rien qui permette de nous marquer une appréciation ». Dans un autre groupe, une enseignante intervient dans le même sens: « Il ne faut pas penser à être apprécié dans l'enseignement; il faut avoir une carapace ». L'expérience n'est garante de rien: « Plus tu en as, croit constater une enseignante, plus tu es considérée comme rouillée et moins tu es appréciée ». Dans cette ligne, on cite aussi le cas de cet enseignant qui s'est retiré après une carrière complète dans l'enseignement et dont on a « oublié » de signaler le départ.

Pour une forte majorité des enseignantes et des enseignants consultés, la reconnaissance sociale de leur activité professionnelle constitue donc une source profonde et permanente d'insatisfaction. Il en est de même, quoique pour une proportion sensiblement moindre d'entre eux, en relation avec ce que l'on pourrait appeler une « appréciation graduée » à l'intérieur de la profession. Dans au moins le tiers des groupes, on aborde une troisième dimension: celle du caractère proprement professionnel de l'activité de l'enseignante et de l'enseignant par comparaison avec celle d'autres professionnelles et professionnels. Il y a, là aussi, une source d'insatisfaction plusieurs fois nommée et de différentes façons: « On n'est pas considéré comme des professionnelles et des professionnels », « On nous traite comme des enfants », « Tout est dicté de partout », etc.

3. L'ÉVOLUTION DE LA RÉALITÉ SCOLAIRE

En relation avec l'évolution de la réalité scolaire, on pointe du doigt, dans un bon tiers des groupes, deux sources d'insatisfaction: l'ensemble des changements qui se sont produits dans le système scolaire depuis un certain nombre d'années et, plus spécifiquement, les changements dans les programmes d'études.

Après 11 ans dans l'enseignement, affirme une enseignante, c'est toujours, toujours à recommencer ... comme si je n'avais aucun acquis ». Plusieurs de ses collègues, dans d'autres groupes, perçoivent les choses de la même façon, sans fournir beaucoup de détails toutefois: « Ça tourne trop vite », « Il y a trop de changements », « Il y a toujours quelque chose de nouveau qui arrive », etc. « Est-ce qu'on va finir par établir une tradition, une continuité? », demande par ailleurs un enseignant qui a 25 ans d'expérience dans l'enseignement et qui se déclare las des modifications. Dans une autre région, une enseignante se dit d'autant plus insatisfaite, voire « déchirée intérieurement », que, suite aux changements survenus, « on ne sait plus où on s'en va avec les jeunes ». Une enseignante au primaire expose longuement comment l'évolution qui s'est produite dans l'enseignement du français l'a profondément affectée dans sa pratique professionnelle. « On m'a, dit-elle, empêchée d'enseigner selon mes croyances. On ne voulait pas que je donne de dictée, que je fasse d'analyse, que je montre les conjugaisons et des règles de grammaire... ». Elle conclut en se réjouissant que le climat ait maintenant changé et qu'elle puisse enseigner selon ce qu'elle croit le mieux pour les élèves.

De tous les changements, ceux qui se rapportent aux programmes sont les plus souvent mentionnés. On ne pense pas seulement, il convient peut-être de le préciser, aux nouveaux programmes; en effet, quelques enseignants rappellent aussi les changements qui se sont produits au milieu des années 1960 et, un peu plus tard, l'avènement des programmes-cadres. Ce n'est pas seulement, précise-t-on, la fréquence des changements de programmes qui a engendré l'insatisfaction, mais aussi certains de leurs contenus et, plus que tout peut-être, le rythme et la manière avec lesquels les nouveaux programmes ont été implantés.

4. LES CONDITIONS DE TRAVAIL

Sans doute à cause de la structure même du questionnaire, c'est beaucoup plus à travers les propositions formulées en vue de la prochaine négociation que les participantes et les participants aux entrevues ont fait part de leur satisfaction ou de leur insatisfaction en relation avec leurs conditions de travail. La section 1 du chapitre V fait état de l'ensemble de ces propositions. Il convient cependant d'en dire quand même un mot ici, en insistant sur celles qui sont à l'origine d'une certaine satisfaction et dont il ne sera plus guère question par la suite

a) De longues vacances sont nécessaires, car l'enseignement « vide », mais « c'est quand même le beau côté du métier ». On trouve des allusions de cet ordre dans deux ou trois groupes.

b) « On ne peut pas demander de plus belles conditions de travail que ça », affirme un enseignant d'une petite école primaire. Dans un autre groupe, on explique le peu de volonté que les enseignantes et les enseignants ont de se battre pour modifier leurs conditions de travail par le fait que ces conditions elles-mêmes ne sont pas si mauvaises.

c) Dans un groupe en particulier, on se demande si les règles actuelles - on cite, entre autres, les conventions collectives - ne protègent pas surtout « le conservatisme, la routine et la médiocrité ». C'est, dit-on, « un système où on ne peut plus bouger ». Il faut, conclut-on, penser à autre chose, qui va bien davantage dans le sens de la vie, de la souplesse et du changement.

d) « Je me sens comme un journalier dans la construction; je dois faire de tout ... j'enseigne, je téléphone aux parents, je rencontre le psychologue ... » Ce propos d'un enseignant du primaire met en relief une insatisfaction qui n'a pas seulement comme origine « un manque de temps », dans le sens où il en a déjà été question, mais aussi un émiettement et une certaine dispersion des occupations. Formulée en tant que telle, cette source d'insatisfaction n'est pas mentionnée dans plus que quatre ou cinq groupes, mais on croit en soupçonner la présence dans une bonne proportion des autres.

Chapitre IV

OPINIONS ET SOUHAITS SUR L'AVENIR DE LA SOCIÉTÉ ET DE L'ÉDUCATION

Parce qu'elle n'a été posée qu'à la fin d'une entrevue qui, dans la plupart des cas, avait déjà duré au moins une heure et demie ou, peut-être, pour quelque autre raison, la question relative aux appréhensions et aux aspirations des participantes et des participants face à l'avenir de la société, de l'école et de l'éducation au cours des 10 ou 15 prochaines années n'a pas permis de recueillir des renseignements aussi nombreux et aussi précis que dans le cas des autres questions. Ceux-ci contribuent quand même, à leur manière, à éclairer aussi bien la problématique qui a été dégagée dans les chapitres précédents que la nature et l'esprit des propositions de changements qui ont été mises sur la table et dont il sera question dans le chapitre suivant.

En réalité, la plupart de ces opinions et de ces souhaits ont davantage l'allure de constats sur le présent ou d'anticipations à court terme que d'appréhensions ou d'aspirations sur le moyen ou le long terme. De même, concernant la nature de ces opinions et de ces souhaits, l'enseignante qui affirme: « On se vide le coeur, mais on n'a pas de solutions » paraît représentative d'une bonne proportion des participantes et des participants aux entrevues qui se sont exprimés sur le sujet. On serait tenté aussi de parler d'une certaine difficulté à se tourner vers l'avenir, peut-être à cause du poids du présent. Ainsi, avoue un enseignant: « Moi, je pense à ma peau. Je ne pense pas à ce qu'il va y avoir dans 10 ou 15 ans ... ». Le propos de cet enseignant n'est pas isolé, même s'il est plus expressif - ou plus cru - que celui de beaucoup d'autres. « En éducation, ce n'est pas comme dans l'industrie; on n'arrive pas à prévoir les choses », affirme un autre enseignant. Pour sa part, un enseignant du primaire réagit comme s'il s'agissait d'une opération vaine: « Faut pas essayer de voir ce qui va se passer dans 15 ans ... ».

Pour l'essentiel, les opinions et les souhaits formulés tournent autour de quatre points qui ont respectivement comme pôle la société dans son ensemble, l'école, la formation des jeunes et la profession enseignante.

1. LA SOCIÉTÉ EN GÉNÉRAL

« Si on vit dans dix ans ce que l'on vit présentement, ça va être catastrophique pour l'école, pour l'éducation, pour la société ... Nous sommes, en tant que groupe, les porteurs de la formation des jeunes, de leur espoir, de leur motivation ... Regardons ce que nous véhiculons présentement: c'est la démobilisation ... Regardons nos enfants, nos élèves: ils sont démobilisés ... ». Dans la majorité des groupes, au moins une enseignante ou un enseignant tient des propos qui vont dans cette direction. La « crise », le « laisser-aller » ou la « détérioration très, très grave » du tissu social et familial que l'on décrit à grands traits se situe d'abord, on y insiste, au niveau des valeurs. On en identifie d'ailleurs quelques-unes dont on craint l'affadissement ou la perte: le goût de l'effort, le respect, le sens de la vie, la responsabilité sociale, etc.

Que souhaite-t-on comme société? Dans quelques groupes, on insiste sur la nécessité de créer d'abord un certain consensus. Dans un autre, on parlera plutôt, dans le même sens au fond, du besoin d'« un idéal collectif » ou de l'urgence de se donner « un projet social mobilisateur ». C'est seulement à partir de telles bases, plaide-t-on dans un groupe, qu'il redeviendra possible de clarifier le rôle de l'école et de s'entendre « sur ce qu'il faut faire avec une Québécoise ou un Québécois qui va à l'école ». Toutefois, rappelle-t-on dans un groupe, on se trouve déjà au coeur d'une société nouvelle en train d'émerger. Au fil de leurs interventions, les enseignantes et les enseignants qui ont participé aux entrevues en identifient les principaux traits et font ressortir brièvement de quelle manière ils sont susceptibles d'influencer l'école ou l'éducation. Ces traits sont au nombre de trois:

a) Cette société en est d'abord une de **changements continus et rapides.** Dans deux groupes différents du primaire, on utilise la même expression pour cerner ce trait: ça va trop vite! Dans un troisième, également composé d'enseignantes et d'enseignants du primaire, on craint que, si le rythme de la vie continue de s'accélérer, on ne puisse « bientôt plus respirer »! Cette situation entraînera, on le précise, de nombreuses conséquences pour l'école: sur son rôle même, mais aussi sur les programmes d'études, sur les modes d'évaluation des élèves, etc. Dans l'un ou l'autre groupe, on fait valoir qu'il faut commencer dès maintenant à s'adapter.

b) Environ le tiers des groupes affirment ou laissent entendre clairement que, dans cette société de l'avenir immédiat, l'**ordinateur** occupera une large place. Presque tous parlent de cet avènement avec une certaine crainte. Il les conduit à s'interroger en particulier sur le futur de l'éducation. « Comment enseignerons-nous demain? », se demande un enseignant. « Resterons-nous des éducateurs ou deviendrons-nous des techniciens de l'enseignement? », interroge un autre.

c) Enfin, quelques groupes font remarquer que cette société sera de plus en plus **pluriethnique.** Les conséquences de cette évolution sur l'école sont déjà sensibles et elles le seront de plus en plus. Cela va créer, pense-t-on, toute une dynamique nouvelle. On s'inquiète tout particulièrement, dans trois ou quatre groupes, pour l'avenir de la langue française.

Une autre série d'interrogations porte sur la place que la société accordera à l'école et à l'éducation au cours des prochaines années. Cette place sera-t-elle croissante ou déclinante? Une enseignante croit constater que, déjà, les personnes qui ont quelque chose d'intéressant à dire sur l'école sont de plus en plus rares. D'autres, par contre, pensent que l'école constitue une réalité tellement importante pour l'avenir que l'on va nécessairement en parler de plus en plus, se préoccuper de sa revalorisation (ainsi que de celle des enseignantes et des enseignants qui y travaillent!), y investir davantage de ressources, en faire, en somme, « un lieu social privilégié ». Pour appuyer cette confiance, on affirme que « ça ne pourra pas toujours aller mal » et on évoque l'image du balancier: il va d'un côté, puis de l'autre ... Toutefois, un enseignant du secondaire se montre plus inquiet quant à l'avenir de l'enseignement professionnel; il craint que celui-ci ne passe « sous le contrôle des employeurs ».

2. L'ÉCOLE ET L'ÉDUCATION

Trois prises de position, chacune représentative d'un certain courant d'opinion, sont formulées à l'intérieur d'un même groupe d'enseignantes et d'enseignants du secondaire:

a) « L'éducation, présentement, fait bien pitié ... », affirme une enseignante.

b) « Avec la télévision, l'ordinateur, ... ça va devenir de plus en plus difficile d'intéresser les enfants ... », affirme à son tour l'une de ses collègues[1].

c) « J'ai enseigné durant quelques années dans une école rurale, à la fin des années 1940, enchaîne une troisième enseignante. C'était différent ... mais pareil aussi. Ce qui a le plus changé, c'est la qualité de l'enfant qui nous est envoyé à l'école; c'est son développement, c'est son intérêt ... On n'intéressera pas cet enfant sur le même plan, mais il est plus intéressant qu'il y a 30 ans ... parce qu'il a un bagage énorme et qu'il a une facilité de communication avec nous qui est réelle. Il y a eu une évolution qui s'est, tout compte fait, réalisée assez facilement ... ».

Pour les fins de cette synthèse et en laissant à la lectrice ou au lecteur la liberté d'adopter toute autre typologie qui lui paraîtra préférable, nous appellerons ces courants « pessimiste », « réaliste inquiet » et « optimiste ». Lequel imprègne davantage les entrevues? Probablement le premier, suivi par le second, quoique le petit nombre de participantes et de participants qui se sont exprimés clairement sur ce point ne permette vraiment pas de trancher.

La question soulevée avec le plus de précision et dans le plus grand nombre de groupes en relation avec l'évolution de l'école et de l'éducation est sans aucun doute celle des transformations qui sont en cours dans les responsabilités familiales. À cause de ces secousses, jugées de grande ampleur, l'école remplira de plus en plus, croit-on et craint-on, un

certain nombre de rôles qui, traditionnellement, étaient dévolus à la famille (seule ou avec le soutien d'autres institutions sociales). Elle devra, par exemple et d'abord, assurer la garde des enfants (les termes « garderie » et « parking » appliqués à la fonction actuelle et future de l'école figurent parmi ceux qui reviennent le plus souvent dans les entrevues); à cette fin, elle pourrait même être obligée d'ouvrir ses portes plus tôt (des parents proposent déjà 7h30). De plus, elle sera, soupçonne-t-on, appelée à offrir des repas, à organiser des loisirs, à accroître la place accordée aux relations affectives (telle a même été, récemment, signale-t-on, la conclusion d'un congrès régional de personnes engagées dans le système scolaire), etc. [2]

Dans un groupe en particulier, on s'étend sur le fait qu'il sera d'autant plus difficile de contrecarrer une telle orientation que l'école privée offre déjà et, selon toute probabilité, continuera d'offrir de tels services, afin d'attirer un plus grand nombre des meilleurs élèves. On exprime d'ailleurs l'opinion que c'est de plus en plus sur ce terrain que se jouera dans l'avenir la compétition entre l'école publique et l'école privée.

De toute évidence, poursuit-on ici et là, l'école publique actuelle ne dispose ni des ressources, ni des modes de fonctionnement qui lui permettraient d'assumer de telles responsabilités. D'autant plus que, déjà, celles qu'on lui a confiées font problème, rappelle-t-on. Cette enseignante qui affirme qu'on lui demande « de tout faire, sauf de l'enseignement » n'est pas un cas isolé. Une autre enseignante raconte comment elle-même et plusieurs de ses collègues en sont venus à se faire à l'idée que, finalement, tel ou tel enfant qui n'apprend rien à l'école « est quand même encore mieux là que dans la rue ». L'école, conclut-elle, en est ainsi venue « à prendre le monde sur ses épaules ».

La société, les parents, voire, précise-t-on dans un groupe, les élèves eux-mêmes, par leurs attentes, placent l'école dans une situation intenable. Comment en sortir? On esquisse trois voies [3]: l'un ou l'autre groupe exprime l'opinion que « c'est toute la société qu'il faut changer », au moins deux autres groupes que l'effort doit porter sur l'éducation des parents et deux ou trois autres encore que l'on doit « repenser l'école ».

Repenser l'école! Dans quel sens? Dans deux groupes, on se dit plutôt « en recherche » sur le sujet. Toutefois, à l'intérieur des mêmes groupes, ainsi que dans d'autres, on évoque diverses avenues. Voici un aperçu de celles qui ont été mentionnées le plus clairement, chacune dans un ou deux groupes:

- mettre davantage l'accent sur l'éducation et moins sur l'instruction;
- décentraliser et, à chaque niveau, faire plus de place à l'invention;
- respecter les minorités religieuses;
- remplacer la préoccupation de la « productivité » par celle de la « vie », d'une vie qui circule d'une classe à l'autre et d'une école à l'autre (y compris par des échanges d'enseignantes et d'enseignants);
- emprunter à d'autres secteurs de la société des méthodes et des façons de faire nouvelles;
- accroître le personnel (« Du monde! Du monde! ...Des bras, pis des têtes, c'est ça qu'il faut ... »);
- créer un climat tel que la direction et le personnel enseignant travaillent davantage « à l'unisson, pour la même cause et avec les mêmes objectifs »;
- prévoir une organisation appropriée et des programmes d'études à l'intention des élèves « doués »;
- multiplier les interrelations, voire les liaisons précises, entre les différentes matières;
- stabiliser les programmes durant 10 ou 15 ans;
- devenir plus exigeant dans le domaine des apprentissages (« À la sortie du secondaire, il faut que les jeunes sachent lire »);
- penser à « une autre façon d'évaluer les élèves » (car, actuellement, « on peut s'interroger sur la valeur du diplôme qui est donné ». Dans la même ligne, dans un autre groupe, un enseignant du secondaire propose d'ailleurs simplement comme avenue: « Évaluer les élèves »);
- prévoir des bourses pour les élèves du secondaire professionnel.

Un dernier point exige un moment d'attention en relation avec l'évolution de l'école et de l'éducation. Il concerne les élèves ayant des handicaps importants, qu'ils soient intégrés dans une classe régulière ou regroupés. Dans l'un des groupes d'enseignantes et d'enseignants rencontrés, après avoir rappelé que la société effectue des efforts considérables pour accroître l'espérance de vie de ces personnes, on se montre très critique face aux moyens qui, par la suite, sont mis à la disposition de l'école pour les préparer à vivre de manière autonome dans la société. Étant donné la formation qu'ils reçoivent, ce qui attend un bon nombre d'entre eux à la sortie de l'école, croit-on, « c'est la rue et le chômage ». Un autre groupe a aussi discuté de cette question, quoique d'une façon moins élaborée. Dans ce cas, la crainte exprimée en conclusion par une participante est celle d'un passage de nombreux handicapés de l'école à un centre d'accueil, « où ils passeront leur journée à regarder la télévision ».

3. LA FORMATION DES JEUNES

Un regard d'ensemble sur les propos tenus en relation avec ce thème semble bien indiquer que la situation se présente différemment au primaire et au secondaire:

- Au primaire, l'orientation générale mise de l'avant, même si ce n'est que dans quelques groupes, va dans le sens d'une école « où il fait bon vivre » et « qui répond aux besoins des enfants » (plutôt, précise d'ailleurs l'enseignant qui a tenu ce dernier propos, que d'être centrée sur l'atteinte « de résultats scolaires »).
- Au secondaire, la majorité des interventions insistent sur l'importance des matières de base (et, en particulier, du français) ou sur l'accent qui devrait être mis sur des valeurs telles que l'effort, la discipline et l'excellence. Toutefois, alors que l'orientation privilégiée au primaire ne paraît soulever aucune objection sérieuse, il n'en va pas de même au secondaire. En effet, quelques enseignantes et enseignants, qui présentent eux-mêmes l'orientation rapportée ci-haut comme en progrès, jugent qu'il s'agit d'« un retour en

arrière » et d'une menace à une formation équilibrée de l'élève.

En outre, une bonne proportion des enseignantes et des enseignants d'un groupe, à l'oeuvre dans une école secondaire ayant un statut un peu particulier, semblent se démarquer nettement de tous leurs collègues en insistant fortement sur des contenus d'enseignement qui soient « plus utiles à tous ». À quoi sert, demande-t-on entre autres, d'enseigner aujourd'hui « la subordonnée relative » et des notions telles que « le revenu disponible non dépensé »? [4]

Quand on parle de « formation des jeunes » dans un contexte scolaire, on prend habituellement pour acquis que les jeunes peuvent apprendre. Est-ce bien le cas? Plus ou moins, répond un enseignant, car « ce n'est pas tout le monde qui peut se rendre en 5e secondaire ». Cet enseignant est le seul à exprimer sa pensée aussi clairement, mais il n'est pas le seul à penser de cette manière; en effet, ici et là, dans quelques groupes, on sent cette opinion présente en filigrane.

Pour parer à la grisaille envahissante (« Le monde s'en vient drab », constate un enseignant), il faudra, répète-t-on dans trois ou quatre groupes, former des êtres plus autonomes (« dès le primaire », précise-t-on dans deux groupes), possédant une personnalité plus affirmée, ayant une méthode de travail et capables d'apprendre seuls et de penser par eux-mêmes.

Enfin, à l'intérieur de l'un ou de l'autre groupe, on mentionne les trois orientations suivantes comme étant également susceptibles, dans l'avenir, de façonner la formation des jeunes:

a) Étant donné son importance pour la maîtrise de toutes les autres matières, plus de temps devrait être accordé à l'enseignement du français [5].

b) Cette formation doit être plus ouverte sur le milieu environnant et, dans les contenus mêmes des programmes, plus préoccupée par les problèmes de la planète. Le respect de l'environnement devrait aussi avoir plus de place.

c) On doit mettre à la disposition des élèves un matériel didactique plus abondant et plus diversifié.

4. LA PROFESSION

Au cours des prochaines années, la moyenne d'âge des enseignantes et des enseignants deviendra sans doute encore plus élevée. Toutefois, *un grand nombre de ceux qui* sont en poste actuellement prendront leur retraite sensiblement au même moment et il y aura alors affluence de jeunes. Dans quelques groupes, on s'inquiète de cette situation et, dans un ou deux, on dit craindre un conflit assez sérieux de générations. C'est pour ces raisons que, dans la moitié des groupes peut-être, on souhaite, au cours des prochaines années, l'intégration progressive de jeunes enseignantes et enseignants. Cette intégration, en plus de répondre à une nécessité objective, introduira, espère-t-on, plus de dynamisme et d'enthousiasme dans la profession et permettra d'assurer une meilleure transmission de l'expérience acquise.

Toutefois, dans plusieurs groupes, on affirme qu'on n'a pas le temps actuellement d'initier des plus jeunes. Aussi, compte tenu des conditions et du climat de travail qui règnent dans les écoles, « on n'est plus guère, dit-on dans un groupe et laisse-t-on entendre dans au moins un autre, des modèles intéressants ». On espère néanmoins qu'une solution sera trouvée; sa mise au point est jugée d'autant plus nécessaire que l'écart entre la formation acquise à l'université et les exigences réelles de l'enseignement dans les écoles est perçu comme considérable.

Cette enseignante, cet enseignant de demain devra, si la tendance actuelle de l'école déjà décrite se confirme, remplir de plus en plus de rôles et, en conséquence, précise-t-on, être de plus en plus polyvalent. C'est ainsi, par exemple, que, dans un groupe, on exprime l'opinion qu'il devra être plus attentif aux changements qui se produisent dans la société, ainsi que chez les jeunes eux-mêmes, et, dans un autre, qu'il devra se conformer à une plus vaste gamme d'exigences, notamment en ce qui concerne les programmes d'études et l'évaluation des élèves.

Même si, au cours des prochaines années, on diminue l'ampleur de sa tâche, le rôle de l'enseignante et de l'enseignant ne sera pas, pour autant, affirme une enseignante, devenu beaucoup plus facile, car la situation exigera alors que l'on mette « plus d'intensité » dans tout ce que l'on fera. Ayant entendu ce type de discours sur les responsabilités de l'enseignante et de l'enseignant des années 1990, quelques-uns expriment la crainte d'une surcharge affective: « Rien qu'à y penser, on en devient épuisé », avoue une enseignante. Quelques autres encore mettent en garde contre les dangers d'une telle évolution et incitent leurs collègues, actuels et éventuels, à adopter la règle: « Tiens-toi à ton rôle ».

Qu'il y ait peu ou prou de jeunes qui, bientôt ou plus tard, fassent leur entrée dans la profession enseignante, nombre d'enseignantes et d'enseignants attirent l'attention sur le fait qu'ils sont « toujours là » et « pour un bon bout de temps encore ». Certes, explique-t-on longuement dans l'un des groupes rencontrés, on n'a pas beaucoup d'idéal comme milieu professionnel et il n'y a pas de grand courant de pensée qui nous anime [6]: « On vit au jour le jour, année par année ». On n'est pas tous, non plus, des « Mère Teresa », bien sûr. Cependant, nombreux sont ceux qui ont conscience d'avoir, à travers de multiples aléas, fait leur possible et rendu de grands services. En tenant compte de cela, d'ici à ce qu'arrive la retraite, « nous donnera-t-on les moyens de nous adapter? », demande une enseignante.

Pour la plupart des participantes et des participants, dans au moins le tiers des groupes, parler de l'avenir de la profession, c'est aussi parler explicitement de l'avenir du syndicat. Dans un groupe, toutes les personnes présentes semblent favoriser un retour à l'ancienne formule de la corporation professionnelle. Dans deux ou trois autres, des enseignantes et des enseignants se déclarent également favorables à la création d'une corporation, quoique pas nécessairement en remplacement du syndicat. En toute hypothèse, dit-on, les enseignantes et les enseignants doivent, comme groupe, se donner une vision à long terme et une orientation globale sur des questions telles que les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, la « douance », l'éducation des adultes, l'avenir de la langue française, de même que sur de nombreuses autres. Enfin, quant au syndicat en tant que tel, on lui prédit, dans tel ou tel groupe, de dures luttes, on le

somme de travailler énergiquement à améliorer certaines conditions de travail, notamment celles des enseignantes et des enseignants à statut précaire et on l'invite à s'interroger sur son action. Le chapitre qui suit revient, avec plus de détails, sur ces divers points.

1. Toujours dans le même groupe, un enseignant affirme, sensiblement dans le même sens: « Si on reste avec le staff actuel, c'est sûr que l'enfant nouveau, que l'on découvre, on n'est pas capable d'y faire face ».

   Dans un autre groupe, une enseignante du secondaire en arrive, à partir de sa propre expérience, à une conclusion semblable: « Moi, j'enseigne pour ceux qui vont continuer au cégep ... C'est comme si on n'arrivait pas à rejoindre un bon nombre de jeunes qui sont devant nous ».

2. Ce « etc. » peut vraiment signifier beaucoup de choses, même assez disparates. Ainsi, dans une entrevue, un enseignant raconte qu'il a prêté un réveille-matin à un élève afin qu'il puisse arriver à l'école à l'heure, personne ne s'occupant de le réveiller à la maison.

3. Voire quatre, si l'on inclut la fermeture des écoles, qu'une enseignante du secondaire évoque avec l'espoir qu'elle ne se produira pas.

4. Sauf erreur, dans les autres groupes, il n'y a que deux personnes, une au primaire et une au secondaire, qui souhaitent ouvertement des programmes d'études où « l'utile » aurait plus de place qu'actuellement. Celle du primaire illustre sa pensée en nommant l'hygiène.

5. Dans un groupe, ce souhait s'attire une réparti immédiate de la part d'un collègue spécialisé dans une autre matière: « Vous, les enseignantes et les enseignants de français, vous êtes déjà les privilégiés du système ... »

6. Dans un autre groupe, situé à des centaines de kilomètres du premier et appartenant à un autre ordre d'enseignement (en l'occurrence, le secondaire), on retrouve des propos assez semblables: ce qui manque dans le milieu de l'enseignement, dit-on, c'est une tradition d'autocritique. En réalité, « il n'est pas sûr que l'on soit aussi bon qu'on le pense ... » Dans un troisième groupe, un intervenant pose à son tour, un peu mystérieusement, la question: « Où est notre compétence? »

Chapitre V

LES CHANGEMENTS DÉSIRÉS À COURT TERME

C'est à tout moment au cours de l'entrevue que des propositions ont été mises sur la table, et non seulement en réponse à la question portant sur le contenu et la stratégie de la prochaine négociation. L'ensemble de ces propositions, de nature fort variée, a été regroupé à l'intérieur de la section 1 du présent chapitre, sauf celles qui concernent directement les processus et les stratégies de la prochaine négociation qui, elles, ont été concentrées dans la section 3. Quant à la section 2, elle tente de dégager brièvement, parmi les propositions rassemblées dans la section 1, celles qui ont été considérées comme prioritaires en vue de la prochaine négociation, de même que les aspects de ces propositions qui ont été jugés les plus importants.

Toutefois, avant d'en arriver aux propositions comme telles, un éclairage préliminaire pourra s'avérer utile. En effet, de nombreuses propositions sont accompagnées de commentaires qui en situent le contexte, qui en indiquent le fondement, qui en précisent l'esprit. Ce sont autant de « clefs » qui permettent d'en saisir à la fois la portée et les limites. Les principaux de ces commentaires, en l'occurrence ceux qui sont les plus précis et qui, sous une forme ou sous une autre, reviennent dans au moins une bonne moitié des entrevues, peuvent se ramener aux trois suivants.

a) La valorisation de l'activité et de la profession de l'enseignante et de l'enseignant

À la base de tout progrès dans les conditions de travail, comprises ici dans un sens très large, il y a, répète-t-on de cent manières, une meilleure compréhension par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes, par les parents et, plus largement, par l'ensemble de la population de l'importance et de la valeur de l'activité d'enseignement.

C'est en prenant pour acquise la reconnaissance de cette importance et de cette valeur que l'on aspire à « plus de justice » et, à l'intérieur de l'école comme du syndicat, à une plus large autonomie (« On veut être traité comme des professionnels »).

Dans plusieurs groupes, on insiste pour que la CEQ aussi fasse sa part dans ce sens et qu'elle profite de la prochaine négociation pour donner le coup de barre jugé nécessaire. À un autre niveau, on souligne encore, dans un groupe, que l'attitude même adoptée par la CEQ au cours de cette négociation pourra faire beaucoup pour valoriser la profession enseignante.

b) Une attention particulière portée aux enseignantes et aux enseignants plus âgés

Quand le temps aura un peu passé, « on nous regrettera peut-être », suggèrent, à mots couverts ou avec un sourire un peu narquois, plusieurs enseignantes et enseignants d'un certain âge! Quoi qu'il en soit, on a le sentiment, d'une manière assez générale, d'avoir, dans une conjoncture jugée difficile, beaucoup accompli. En conséquence, on se croit justifié de revendiquer plus de considération et un traitement un peu particulier. C'est par ce fond de scène que s'expliquent, dans une certaine mesure, maintes propositions concrètes dont il sera question plus loin.

c) Un plus grand respect pour la diversité des situations

La diversité même des écoles où travaillent les enseignantes et les enseignants qui ont été rencontrés en entrevue explique sans doute en partie l'accent qui a été mis sur l'adaptation à diverses situations. Cependant, cette raison n'est sûrement pas suffisante, car cette insistance aurait bien pu ne pas être aussi marquée. Par ailleurs, ce n'est pas seulement chaque école, ou presque, qui se présente comme unique et revendique, sous une forme ou une autre, un statut particulier, mais de nombreuses enseignantes et de nombreux enseignants; on ne peut pas, affirme-t-on avec beaucoup de conviction, traiter l'enseignante ou l'enseignant en français ou en éducation physique comme celui en mathématiques ou en sciences, ni celui dont le groupe est composé d'élèves qui effectuent un retour à l'école comme celui qui enseigne à des élèves dits « réguliers » (dont il apparaît, au demeurant, de plus en plus difficile de savoir où ils se trouvent!). Dans un groupe, en fait, on fait valoir, à l'unanimité, que la règle première régissant l'aménagement du temps, les affectations et les composantes de la tâche individuelle devrait être la souplesse.

Compte tenu de cette grille générale de lecture, voici maintenant les propositions qui ont été mises sur la table.

1. LES PROPOSITIONS

Ces propositions peuvent se regrouper autour de sept pôles.

1.1 L'ÉTENDUE ET L'AMÉNAGEMENT DE LA TÂCHE

Dans la ligne d'**une réduction de la tâche**, les principaux changements désirés sont les suivants:

- des groupes comprenant moins d'élèves, surtout au premier cycle du primaire;
- une réduction ou, selon les cas, une élimination du temps prévu pour de la récupération avec certains élèves, de l'animation ou de l'encadrement d'activités étudiantes et, en tout premier lieu, de la surveillance;
- moins de périodes par cycle;
- un nombre moins élevé de groupes différents à rencontrer au cours de chaque cycle, notamment pour les spécialistes au primaire.

Plusieurs autres propositions, mises de l'avant dans un, deux ou trois groupes, concernent divers aspects de l'aménagement de la tâche. En voici l'essentiel:

a) Une enseignante ou un enseignant devrait avoir la possibilité de faire connaître formellement son propre désir relativement à son affectation; il pourrait, par exemple, exprimer le souhait d'être affecté en 1re année du primaire plutôt que de demeurer en 6e.

b) On ne devrait pas inclure dans la convention collective des clauses dont à peu près tout le monde sait que leur application est impossible. On cite comme exemple la détermination en juin de la tâche individuelle qu'une enseignante ou un enseignant aura à assumer en septembre.

c) Une enseignante ou un enseignant du secondaire mis en disponibilité ne devrait pas pouvoir, en raison de son ancienneté, déplacer une enseignante ou un enseignant du primaire.

d) L'ancienneté ne devrait jouer qu'un rôle relatif dans le droit à occuper tel ou tel poste. Ainsi, par exemple, une enseignante ou un enseignant qui possède 21 ans d'expérience dans l'enseignement pourrait, dans certaines circonstances, avoir le droit de revendiquer tel poste si celui-ci est occupé par une personne qui n'a que neuf ans d'expérience dans l'enseignement, mais il ne le pourrait pas si la personne en cause en a 18.

e) On devrait, à l'intérieur de la tâche et comme l'une de ses composantes, prévoir du temps pour du travail avec des stagiaires ou de jeunes enseignantes ou enseignants.

Dans ce cadre, on parle à l'occasion de « jumelage » ou de « parrainage ».

f) La quantité de travail administratif requis du personnel enseignant devrait être réduite.

g) Du temps - ou plus de temps - devrait être comptabilisé dans la tâche des spécialistes pour le temps qu'ils doivent consacrer à des déplacements d'une école à l'autre.

h) Dans un groupe, au primaire, on remet en cause l'intégration dans les classes régulières d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et, dans un autre, on propose de diminuer davantage que maintenant le nombre total d'élèves que peut comprendre un groupe où se trouvent de tels élèves.

i) Dans le secteur de l'enseignement professionnel, étant donné les modifications au régime pédagogique apportées ces dernières années, c'est tout un chapitre nouveau qu'il faudra écrire dans la prochaine convention. Sur ce point, croit un enseignant, la partie patronale sera vraisemblablement « en demande ».

j) Dans l'attribution du nombre de groupes qu'une spécialiste ou un spécialiste du primaire est appelé à rencontrer au cours d'un cycle, on devrait aussi tenir compte du nombre d'écoles différentes où se trouvent ces groupes.

k) Dans certaines écoles ayant une vocation spéciale (par exemple l'éducation de jeunes particulièrement handicapés), il est nécessaire qu'une demi-journée par semaine soit réservée à de la planification entre enseignantes et enseignants ainsi qu'entre ceux-ci et d'autres intervenantes et intervenants.

l) L'organisation semestrielle, jugée favorablement, a quand même comme inconvénient de créer « des queues de tâches ». Une façon d'en diminuer le nombre consisterait, semble-t-il, à fusionner certains des « champs » que prévoit actuellement la convention collective.

m) On recommande la réalisation d'études sur ce qui existe dans d'autres provinces du Canada comme ampleur et aménagement de la tâche (et, ajoute-t-on, comme rémunération et autres conditions de travail), de même que sur le travail partagé, la perception que les plus jeunes enseignantes et enseignants ont de leur tâche et l'opportunité d'accroître ou non le nombre de spécialistes dans l'enseignement primaire.

1.2 LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS À STATUT PRÉCAIRE

Dans les groupes où on en parle, soit au moins six, on fait valoir la nécessité d'en arriver, dès la prochaine négociation, à de meilleures conditions de travail pour les enseignantes et les enseignants à statut précaire[1]. Il est urgent, dit-on, de stopper leur croissance et « d'en finir » avec cette situation ou, du moins, d'améliorer le sort de ces enseignantes et de ces enseignants. Dans la ligne des solutions concrètes, une jeune enseignante, qui n'occupe pas encore un poste régulier, crée un certain émoi à l'intérieur d'un groupe en proposant, suite à divers échanges avec des collègues dit-elle, de payer une partie du rachat de la préretraite d'enseignantes ou d'enseignants déjà dans l'enseignement depuis longtemps. Un enseignant suggère également que la notion de « poste vacant » soit clarifiée.

1.3 L'ÉCHELLE DE TRAITEMENTS

Les participantes et les participants qui proposent clairement une hausse de l'échelle de traitements en plus de l'indexation au coût de la vie sont peu nombreux; cette proposition revient tout au plus dans trois ou quatre groupes. Dans deux ou trois autres en plus, on suggère un ajustement basé sur le taux d'inflation des dernières années.

Par ailleurs, toutefois, dans un ou deux groupes, on propose de ne plus limiter à 15 les échelons d'expérience et de modifier en conséquence l'échelle de traitements.

Dans deux groupes, on soulève la question des écarts de rémunération qui ne sont justifiés que par les années reconnues de scolarité. Dans un cas, on considère que cette situation est d'autant plus injuste que cet écart est parfois dû au fait que certains diplômes n'ont pas été reconnus. Dans l'autre, où le terme « injuste » est également utilisé, on n'accepte pas qu'une enseignante ou un enseignant dont la scolarité est de 19 ans gagne davantage que celui dont elle n'est que de 17. La raison en est que, d'une manière générale, les deux années supplémentaires de scolarité ne seraient pas pertinentes à la tâche exigée. Aussi, assure-t-on, de tels écarts n'existent pas dans d'autres milieux, celui des infirmières et des infirmiers par exemple.

Enfin, dans deux autres groupes, un participant propose d'accorder plus d'importance à la compétence qu'aux échelons d'expérience. Toutefois, dans un cas, il n'explique pas davantage sa pensée et, dans l'autre, il la justifie en disant qu'il ne trouve pas normal que le dernier arrivé soit nécessairement, en cas de réduction de personnel, le premier à partir.

1.4 LES AVANTAGES SOCIAUX OU AUTRES

Si l'on excepte le régime de retraite, auquel est consacrée une section distincte - la suivante - le thème le plus « chaud » paraît être le nombre de jours de maladie payés. Le fait qu'il n'y en ait que six est jugé nettement insuffisant dans plusieurs groupes.

Le thème qui, en deuxième lieu, fait l'objet du plus grand nombre de propositions est difficile à nommer tant les propositions qui s'y rattachent sont disparates. À défaut de mieux, on pourrait l'appeler « du temps libéré ». Celui-ci serait tantôt rémunéré et tantôt pas. On demande un tel temps rémunéré « pour réfléchir », pour se familiariser avec de nouvelles technologies, pour des activités de perfectionnement, pour prendre contact avec d'autres enseignantes et enseignants ou d'autres écoles, parce que l'on a atteint 40 ans et accumulé un certain nombre d'années d'enseignement, etc. Dans un groupe, compte tenu de tous ces besoins, on propose que chaque enseignante et chaque enseignant puisse se constituer une réserve à raison d'un jour par mois. Dans les autres cas, c'est-à-dire lorsque le temps pris n'est pas rémunéré, on voudrait qu'il soit plus facile que maintenant de l'obtenir, et ce, qu'il s'agisse d'un congé complet ou seulement partiel.

Dans ce domaine des avantages sociaux, on mentionne trois autres points, chaque fois dans un groupe:

- le paiement de temps supplémentaire;

- le remboursement - ou, dans certains cas, le remboursement plus juste - de frais de déplacement pour les enseignantes et les enseignants qui doivent aller d'une école à l'autre;
- en cas de coupure d'une journée de travail, le calcul selon le 1/260e de la rémunération totale, comme c'est le cas pour les fonctionnaires, et non le 1/200e, comme c'est le cas actuellement pour le personnel enseignant.

1.5 LE MOMENT ET LES CONDITIONS DE LA RETRAITE

Dans presque tous les groupes, au moins une participante ou un participant a un mot à dire sur le sujet et, dans une nette majorité d'entre eux, il s'agit d'un sujet que l'on prend vraiment au sérieux. La demande la plus fréquente consiste dans l'abaissement de l'âge de la retraite ou dans la diminution du nombre d'années qu'il faut avoir accumulées dans l'enseignement avant de pouvoir s'en retirer. L'idéal visé, cent fois répété, est celui des policiers, des pompiers et des militaires, mais, dans un premier temps, la plupart se contenteraient d'une réduction progressive à 30 ans (au lieu de 35).

Plusieurs propositions portent sur un nouvel aménagement de. dernières années de la carrière (dans une perspective de régulation du « Pepe Boom », dit-on dans un groupe!). L'essentiel de ces propositions consiste à réduire le temps de contact direct avec des élèves pour l'occuper à autre chose (soutien à de plus jeunes enseignantes et enseignants, encadrement de stagiaires, préparation de matériel didactique, participation à divers travaux de recherche, etc.). On attire tout spécialement l'attention sur la nécessité d'un tel aménagement pour les enseignantes et les enseignants en éducation physique.

Parmi les propositions précises effectuées en relation avec le moment et les conditions de la retraite, on relève encore les suivantes, mentionnées chaque fois dans un groupe:

- l'indexation du fonds de retraite;
- la possibilité d'une préretraite avec 50 % du salaire et à des conditions similaires à celles des fonctionnaires du Gouvernement du Québec;
- la renégociation de la situation de ceux qui ont transféré l'administration de leur régime de retraite au Régime de retraite des employés du gouvernement et des organismes publics (RREGOP);
- les possibilités de racheter à des fins de retraite les années d'expérience acquises dans l'industrie;
- le droit, pour une enseignante ou un enseignant en éducation physique, à une retraite après 25 ans, et ce même si la mensualité de retraite est alors « très réduite ».

1.6 LES ASPECTS PÉDAGOGIQUES

Dans environ les deux tiers des groupes, on trouve des propositions d'ordre pédagogique. Cependant, aucun thème ne ressort avec un peu de netteté; en fait, il n'y a pas une seule proposition qui ait été formulée positivement dans plus de deux groupes. On peut résumer ainsi les diverses propositions faites:

a) À l'avenir, il est essentiel qu'il y ait davantage de consultation sur les nouveaux programmes et que, lors de leur implantation, le perfectionnement requis soit étendu sur une période d'un an à trois ans. On propose également qu'il y ait, à l'intérieur du ministère de l'Éducation, une personne - ou une équipe de personnes - dont la fonction consisterait à s'assurer d'une meilleure coordination entre les divers programmes d'études et à veiller à ce que les moyens permettant de les appliquer soient prévus.

b) On devrait investir beaucoup plus d'argent dans la production et la distribution de matériel didactique.

c) La surveillance et diverses tâches autres que l'enseignement comme tel devraient être remplies par des personnes autres que des enseignantes et des enseignants. De telles personnes devraient également, note-t-on, être présentes à certains moments dans les classes où se trouvent des handicapées ou des handicapés; les mêmes, ou d'autres, seraient aussi nécessaires pour l'adaptation du mobilier et du matériel didactique. Dans certains cas toutefois, c'est d'abord d'« une aide pédagogique compétente » dont on aurait besoin, tiennent à préciser quelques enseignantes d'un autre groupe.

Comme ressources humaines complémentaires, on mentionne encore des psychologues (« pour les élèves et pour les parents ») et des spécialistes en informatique (« qui font eux-mêmes ce qu'il y a à faire »).

d) La préparation des tests et des examens ne devrait pas relever des enseignantes et des enseignants.

e) Les « voies » devraient être rétablies. Dans un autre groupe, on signale également que l'instauration d'une 7e année au primaire permettrait une meilleure intégration au secondaire. Un troisième groupe d'ailleurs signale que la continuité entre le primaire et le secondaire devrait constituer davantage un objet de préoccupation.

f) Chaque année, un concours visant à favoriser la recherche et l'innovation pédagogique pourrait avoir lieu. Un certain nombre de bourses seraient attribuées. Sur le même thème, on suggère, dans un autre groupe, que l'école privée elle-même soit considérée comme un lieu d'expérimentation; les résultats serviraient à améliorer le secteur public.

g) Certains champs, notamment le champ 1 (L'enseignement auprès d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage), devraient être moins étanches. À l'appui de cette proposition, on fait valoir que plusieurs enseignantes et enseignants pourraient facilement passer d'un champ à l'autre. À l'inverse, dans un autre groupe, on propose que le champ 13 (Sciences de la nature et mathématiques) soit subdivisé au moins en deux.

h) L'évaluation du travail devrait remplacer son « minutage ». Toutefois, on prévient que, si cette évaluation emprunte la forme de la supervision pédagogique, il faudra surveiller de près les aspects et les modalités qui seront supervisés.

i) Les définitions et les normes actuelles concernant les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage devraient être révisées. Aussi, l'identification de ces élèves devrait, en toute hypothèse, être faite avec plus de soin.

j) Les spécialistes devraient pouvoir se rencontrer plus fréquemment pour échanger sur leur travail.

1.7 LE SYNDICAT ET L'ACTIVITÉ SYNDICALE

Dans plus de la moitié des groupes, des participantes et des participants aux entrevues ont des propositions de caractère général à formuler concernant le syndicat ou l'action syndicale. Précisons que la section 3, ci-après, contient d'autres propositions, plus spécifiques, en relation avec les processus et les stratégies de la prochaine négociation.

La CEQ, « c'est devenu trop compliqué », disent quelques enseignantes et enseignants. Au bout de la ligne, soit après le passage de l'unité locale au syndicat régional, puis de celui-ci à la Commission des enseignantes et des enseignants des commissions scolaires (CECS), puis à la CEQ et, finalement, au Gouvernement, on ne se reconnaît plus! La situation est devenue telle, fait-on remarquer dans un groupe, qu'on est maintenant d'abord obligé de négocier avec son propre syndicat; on le regrette profondément.

C'est sans doute autour de l'image et du langage du syndicat que les commentaires et les propositions se font les plus nombreuses et les plus insistantes. On veut un syndicat qui reflète davantage la pensée des membres ordinaires et qui projette une image plus positive de leur travail, de la totalité de leur travail (« Que l'on dise au monde ce qu'on est vraiment ..., bien autre chose que des dispensatrices et des dispensateurs de cours »). Quant au langage, on souhaite que ce soit celui de la profession et, en conséquence, qu'il soit plus modéré, porteur de l'argumentation de la base et empreint d'une certaine fierté.

Pour projeter cette image, pour tenir ce langage, les responsables syndicaux doivent s'entretenir plus fréquemment avec les enseignantes et les enseignants dans les écoles [2] et, par la suite, tenir vraiment compte de leur point de vue.

Dans quelques groupes, on insiste aussi sur le fait qu'il devrait y avoir plus de réunions et qu'il y a, à travers elles ou par d'autres moyens, une autocritique à faire ainsi qu'une appartenance et une solidarité à recréer. Il y a aussi, note-t-on, une réflexion nécessaire à mener sur divers problèmes et questions, de même que « sur les insécurités à venir ».

2. LES PROPOSITIONS PRIORITAIRES POUR LA PROCHAINE NÉGOCIATION

Le questionnaire d'entrevue ne comprenait pas de questions précises sur les propositions jugées prioritaires, mais, dans la plupart des groupes, des participantes et des participants ont tenu à attirer tout spécialement l'attention sur certains points et, dans plusieurs cas, à identifier l'un ou l'autre d'entre eux comme prioritaire. Il faut dire également que les sources disponibles (enregistrements et rapports) permettent de se faire une bonne idée des points sur lesquels on a davantage insisté. On peut résumer ainsi ce qui se dégage à ce sujet.

2.1 Le « BCD »

Dans les réponses faites aux deux premières questions de l'entrevue, l'obligation qui est faite à la plupart des enseignantes et des enseignants de consacrer un certain temps à de la récupération, à des activités étudiantes et, surtout, à de la surveillance figure parmi les points qui suscitent le plus de commentaires défavorables et sont à l'origine de la plus grande insatisfaction. Cependant, lorsqu'il est question des sujets susceptibles de figurer à l'ordre du jour de la prochaine négociation, moins du tiers des groupes mentionnent explicitement ces points. L'analyse des entrevues ne permet pas de savoir s'il en est ainsi parce qu'on a l'impression d'en avoir suffisamment parlé, qu'on ne juge pas important d'en faire un objet prioritaire de négociation ou pour quelque autre raison.

2.2 LE « MANQUE DE TEMPS »

À première vue, une situation assez semblable se présente concernant le « manque de temps », dont on se plaint si vivement dans presque toutes les entrevues. Cependant, dans ce cas, on peut penser que les nombreuses propositions faites en relation avec le nombre maximum d'élèves par groupe et de groupes à rencontrer au cours d'un cycle, les quelques mentions relatives au perfectionnement ou à l'une ou l'autre forme de congé et, même, certaines des propositions relatives à la retraite constituent autant de façons de répondre au problème soulevé.

2.3 LA RÉMUNÉRATION

Tel que déjà signalé, l'augmentation de la rémunération ne figure au premier rang que dans trois ou quatre groupes au plus et moins de la moitié l'identifient comme un sujet important. Parmi les enseignantes et les enseignants qui s'expriment sur le sujet, plusieurs rappellent les coupures effectuées en 1982 et quelques-uns insistent sur le fait qu'ils ne les accepteront jamais.

2.4 LA RETRAITE

Dans une nette majorité des groupes d'enseignantes et d'enseignants du secondaire rencontrés en entrevue et dans environ la moitié de ceux du primaire, des participantes et des participants considèrent les conditions relatives à la retraite comme un thème de toute première importance. Les aspects les plus fortement soulignés sont un alignement de la tâche d'enseignement au cours des dernières années et un abaissement progressif du nombre d'années d'enseignement requis avant de pouvoir prendre sa retraite avec tous les avantages prévus.

2.5 LE NOMBRE D'ÉLÈVES PAR GROUPE

Dans environ la moitié des entrevues, un peu plus au primaire et un peu moins au secondaire, on juge prioritaire la réduction du nombre d'élèves par groupe ou classe. C'est au premier cycle du primaire que cette réduction est jugée la plus importante.

2.6 AUTRES THÈMES

Les autres thèmes les plus fréquemment mentionnés sont la diminution du nombre de groupes différents auxquels une enseignante ou un enseignant, au primaire ou au secondaire, devrait être autorisé à enseigner au cours d'une même semaine, l'accroissement du nombre de jours de maladie payés et les conditions générales d'embauche et de travail des enseignantes et des enseignants dits « à statut précaire » (dans le secteur régulier et en éducation des adultes).

3. LES PROCESSUS ET LES STRATÉGIES DE LA PROCHAINE NÉGOCIATION

« Je suis inquiet! » Tel est le propos qui paraît exprimer le mieux ce que les enseignantes et les enseignants ressentent spontanément lorsqu'on les interroge au sujet de la prochaine négociation. Cette inquiétude se fonde sur plusieurs raisons, que l'on énumère très volontiers: le climat actuel de désabusement qui règne dans le milieu; la démotivation d'un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants; la persistance du souvenir de la campagne de « dévalorisation » et de « dénigrement » de 1982 et de 1983; une très grande lassitude; certaines des attitudes passées de la CEQ; l'affaiblissement, avec l'âge, du goût de la lutte; l'impression que, quoi qu'on fasse, ça ne donnera rien; le fait que les enseignantes et les enseignants sont « brûlés » par leur travail; la conviction que « c'est le gouvernement qui a le gros bout du bâton »; la peur d'une nouvelle déception; le sentiment que « Tout ça, c'est trop loin, trop gros, trop long ... », etc. Au « Je suis inquiet » correspond, après l'exposé des motifs, une conclusion encore plus limpide: « Ne comptez pas sur moi ... surtout si vous me demandez de porter une pancarte! ».

Ceci étant dit - et plutôt deux fois qu'une, plusieurs suggestions sont quand même formulées en vue de la prochaine négociation. En voici un bref aperçu.

3.1 LE CADRE GÉNÉRAL

Trois orientations se dégagent avec une relative netteté: on veut des négociations davantage centrées sur l'essentiel, plus brèves et moins conflictuelles. Chacune de ces orientations a des adhérentes et des adhérents identifiés dans environ la moitié des groupes, sans doute un peu plus dans le cas de la première et peut-être un peu moins dans le cas de la dernière.

« Cessons de tout renégocier d'un couvert à l'autre », « Arrêtons de faire des bibles », dit-on. On doit plutôt partir de « là où on est », se fixer un nombre limité de priorités (le nombre varie selon les groupes: l'un parle d'une seule, un autre de quatre ou cinq et un troisième d'une dizaine) et y tenir jusqu'à la fin. « Il n'est plus question de reculer, dit-on encore, on ne se bat pas pour ne rien perdre, mais pour gagner quelque chose »: la base de la stratégie, c'est: voici où nous en sommes, voilà ce que nous demandons **en plus.**

En ce moment, les négociations durent si longtemps que, à la fin, « on ne se rappelle même plus ce qu'on a demandé ». Dans ce système, « on est toujours en train de recommencer une nouvelle négociation », dit-on aussi. Peut-être, suggère-t-on dans l'un ou l'autre groupe, convient-il de discuter assez longuement de certains problèmes, mais les négociations, elles, devraient se dérouler au cours d'une période de temps relativement courte.

Enfin, dit-on ou, plus souvent, laisse-t-on entendre: « La grève, c'est révolu! Il faut trouver une autre façon de négocier ». On propose une approche « plus douce » ou, plus concrètement, par exemple, la soumission des demandes et des offres à un organisme neutre ou même, afin de démontrer publiquement que les enseignantes et les enseignants sont vraiment à bout, la soumission de chacun d'eux à un examen médical.

En plus de ces trois orientations, quelques autres sont mentionnées dans l'un ou l'autre groupe. C'est ainsi que, dans quatre ou cinq groupes, on glisse, sans toutefois la développer, l'expression « négociations continues » ou que, dans deux ou trois, on souhaite que les prochaines négociations commencent « le plus tôt possible ». Enfin, d'autres orientations sont mises de l'avant, mais dans un groupe seulement, tout au moins de manière explicite. On peut les résumer ainsi: il faudrait une convention collective différente pour le primaire, le secondaire général et le secondaire professionnel respectivement; les enseignantes et les enseignants de chaque école devraient se donner un certain nombre de moyens d'action; peut-être conviendrait-il de négocier une convention collective d'une durée plus longue que trois ans; on ne veut pas de front commun, « car on n'a pas les mêmes intérêts », on devrait avoir un droit de grève au niveau local; il ne faut pas s'engager à créer tel ou tel comité, mais régler immédiatement le problème pour lequel on veut en créer un; il faut aller « dans le sens de la vie, non de la protection et du conservatisme ».

3.2 L'INFORMATION ET LA CONSULTATION DES MEMBRES

On le sait déjà par les propositions précédemment rapportées dans ce chapitre: on veut que la CEQ vienne « en bas » et que ses négociateurs soient préoccupés par ce qui se vit dans les écoles et dans les classes. Assez tôt avant la prochaine négociation, on s'attend donc à ce qu'ait lieu une véritable consultation, bien préparée et réalisée à partir de documents clairs et précis; cette documentation rappellera, certes, « les grands principes », mais elle contiendra surtout une présentation des priorités possibles et de leurs implications concrètes. Dans quelques groupes, on sent le besoin de préciser que l'on s'attend à pouvoir effectuer des choix réels, et non à être mis en demeure de décider « entre le pire et le moins pire ».

Dans peu de groupes, mais très clairement, on insiste sur la continuité nécessaire dans la transmission de l'information: celle-ci s'impose **avant** le début des négociations, **pendant** les négociations (ce qui est un peu oublié parfois si l'on en croit telle enseignante ou tel enseignant) et **aussitôt après** (le document important alors, note-t-on, étant le texte même de la convention, et non telle ou telle interprétation).

3.3 LA MOBILISATION DES MEMBRES

Sur ce point comme tel, les entrevues contiennent peu d'éléments autres que ceux qui ont été rapportés dans l'introduction de la présente section, ce qui, en clair, signifie qu'il y en a peu de positifs. Toutefois, il convient de signaler que le fait que l'on n'ait rien de précis à mettre sur la table maintenant ne signifie pas que l'on ne croit pas à l'opportunité ou à la nécessité d'une mobilisation. En témoigne le souci de recherche qui est quand même relativement transparent à travers maints propos, dont les suivants: « Il faut chercher autre chose que la grève ... »; « Il faut négocier autrement ... »; « Il faut recréer une solidarité »; « Si on ne se mobilise pas lors de la prochaine négociation, il faudra le faire à la suivante »; etc.

Au chapitre des modalités concrètes, on signale, dans un groupe, que l'idée d'élargir le conseil d'administration du syndicat régional aux exécutifs de zone s'est révélée excellente lors de la dernière négociation et, en

conséquence, qu'il y aurait sûrement lieu de la reprendre lors de la prochaine.

3.4 L'INFORMATION DU PUBLIC

On aborde cette question dans le tiers des groupes environ. Dans tous les cas, cette information, en particulier auprès des parents, est considérée comme absolument essentielle: « Nous n'avons aucun pouvoir si l'opinion publique ne nous appuie pas », dit-on, pratiquement dans les mêmes termes, dans un groupe d'enseignantes et d'enseignants d'un milieu urbain et dans un autre d'un milieu rural. Dans un autre groupe, on raconte comment un problème local considéré comme sérieux depuis quelques années déjà a été rapidement résolu à partir du moment où les enseignantes et les enseignants de l'école ont travaillé de concert avec le comité d'école. Enfin, dans différents groupes, quelques personnes proposent une plus large utilisation des grands moyens de communication modernes, en remplacement, précise-t-on dans un groupe, « des moyens actuels, qui ne collent plus ». Un enseignant croit tellement à ces nouveaux moyens, notamment à la télévision, qu'il souhaite avec insistance que les négociations elles-mêmes soient télévisées en direct.

1. Dans pratiquement tous les cas aussi, la conscience que l'on a d'une certaine conjoncture conduit à introduire une sourdine que l'on peut résumer, tantôt par le propos de cet enseignant « permanent »: « j'ai pas grand espoir pour eux autres », tantôt par celui de cette enseignante, elle-même « à statut précaire »: « j'ai peur que les enseignantes et les enseignants réguliers nous oublient ».

2. À plusieurs reprises, on cite en exemple les entrevues mêmes auxquelles on participe.

LE VÉCU SCOLAIRE D'ENSEIGNANTES ET D'ENSEIGNANTS EN ÉDUCATION DES ADULTES

SYNTHÈSE DE QUATRE ENTREVUES DE GROUPE

Table des matières

INTRODUCTION

- **Contexte des entrevues et caractéristiques des participantes et des participants** 49
- **Précisions d'ordre méthodologique** 50
  1. Une « synthèse » 50
  2. Un principe de regroupement des informations 51
  3. Le plan 52

CHAPITRE I
La pratique professionnelle de l'enseignante et de l'enseignant telle que perçue dans son contexte concret 55

1. Les orientations d'ordre politique 57
2. L'aménagement de l'enseignement 57
3. La maîtrise individuelle de l'activité d'enseignement 58
4. Les ressources à la disposition des enseignantes et des enseignants 58
5. Les étudiantes et les étudiants 59

CHAPITRE II
Les lieux et les sources de satisfaction personnelle dans la pratique quotidienne de l'enseignement 61

1. Les adultes eux-mêmes 63
2. La liberté accordée dans l'activité d'enseignement en tant que telle 63
3. L'organisation de l'activité d'enseignement 63
4. Les soutiens à l'activité d'enseignement 64
5. La rémunération et les avantages sociaux 64
6. Le climat général 64

CHAPITRE III
Opinions et souhaits sur l'avenir de la société et de l'éducation 65

1. L'évolution globale de l'éducation des adultes 67
2. L'éducation des adultes à promouvoir 67

CHAPITRE IV
Les changements désirés à court terme 69

1. Les propositions 71
2. Les propositions prioritaires pour la prochaine négociation 72
3. Les processus et les stratégies de la prochaine négociation 72

CONTEXTE DES ENTREVUES ET CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS

La présente synthèse a comme point de départ quatre entrevues semi-directives, d'une durée totale d'environ 7h30, effectuées par la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) auprès de groupes d'enseignantes et d'enseignants d'autant de centres d'éducation des adultes. Trois de ces entrevues ont eu lieu en novembre 1987 et la quatrième le mois suivant.

Au cours de cette enquête exploratoire, on voulait recueillir des informations dans une double perspective, soit la préparation de la prochaine négociation collective et la réalisation d'une éventuelle étude d'envergure sur le vécu scolaire des enseignantes et des enseignants du Québec, voire sur l'école primaire et secondaire elle-même dans son ensemble.

Les questions posées, remises à chaque participante et à chaque participant, apparaissent ci-après dans un encadré. En outre, l'animateur de l'entrevue pouvait, au besoin, en cours d'entrevue, se reporter à quelques « pistes pour relancer les échanges ».

QUESTIONS POUR L'ENTREVUE

I Quand vous discutez entre vous de vos conditions d'emploi et de l'organisation de votre travail, quels sont les aspects **positifs** et **négatifs** qui ressortent?

II Dans l'exercice quotidien de votre tâche, quels sont les éléments qui contribuent à la rendre plus satisfaisante et, parmi les facteurs qui la déterminent, quels sont ceux qui devraient être modifiés?

III Quand vous pensez à la prochaine négociation, qu'est-ce qui vous vient à l'esprit:
- en regard de vos conditions de travail?
- en regard de la négociation comme telle?

IV Si vous pensez à l'avenir, aux dix ou quinze prochaines années, quelles sont vos **appréhensions** et vos **aspirations** par rapport:
- à l'éducation des adultes?
- à la société?

Cette synthèse a été réalisée à partir de trois sources: les cassettes sur lesquelles les entrevues ont été, dans leur presque totalité, enregistrées, les « cahiers » qui contiennent les notes manuscrites détaillées prises pendant le déroulement de ces entrevues et les « rapports-synthèses » rédigés sur chacune par les deux personnes qui en avaient assumé la responsabilité. Tout au long de ce processus, l'anonymat des participantes et des participants a été préservé dans toute la mesure du possible. Dans le présent travail, il a même paru préférable, malgré le risque de certains malentendus, d'éviter toute mention d'un centre en particulier, ainsi que tout détail précis susceptible de permettre l'identification de qui que ce soit.

Les 45 personnes qui ont participé à ces entrevues - 17 enseignantes, 24 enseignants et 4 autres qui n'ont pas fourni de précision - enseignent dans quatre centres situés dans autant de villes. Elles appartiennent également à quatre syndicats différents. De leurs autres caractéristiques générales, on connaît les suivantes:

a) **Âge:** moins de 30 ans: 14; de 30 à 39 ans: 16; 40 ans ou plus: 15.

b) **Scolarité:** 14 ou 15 ans: 20; 16 ou 17 ans: 16; 18 ans ou plus: 6; sans réponse: 3.

c) **Expérience dans l'enseignement:** moins de 10 ans: 23; de 10 à 19 ans: 14; de 20 à 25 ans: 7; sans réponse: 1.

d) **Forme de l'engagement:** sous contrat: 5; à taux horaire: 36; autre ou sans réponse: 4.

e) **Type d'enseignement:** formation générale: 9; formation professionnelle: 9; alphabétisation: 6; projets spéciaux (v.g. avec adultes handicapés): 7; sans réponse: 14.

f) **Implication au niveau de l'école:** membre d'un comité: 7; animation étudiante: 6; activités parascolaires: 4; autre: 8.

g) **Implication au niveau du syndicat:** membre d'un comité: 6; déléguée ou délégué: 7; membre du Conseil d'administration ou du Comité exécutif: 1; autre: 3.

PRÉCISIONS D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE

La préparation d'une synthèse qui en soit vraiment une et qui soit en même temps respectueuse de la diversité des éléments d'information en cause exige certaines clarifications préliminaires. On peut rattacher celles-ci aux trois interrogations suivantes:

- Qu'entend-on par « synthèse »?
- À quelle « règle » ou à quel « principe » convient-il de faire appel pour trier, puis regrouper l'ensemble des informations recueillies au cours des entrevues?
- Compte tenu des réponses fournies aux deux questions précédentes, quel plan s'impose comme étant le plus satisfaisant?

1. UNE « SYNTHÈSE »

Dans les circonstances, ce que l'on attend d'une synthèse, c'est qu'elle rassemble et ordonne à l'intérieur d'un tout cohérent et significatif tous les éléments d'information d'une certaine importance que contiennent les entrevues.

La réponse apportée ci-après aux deuxième et troisième questions mentionnées plus haut permettra de mieux cerner ce qui est évoqué par l'idée de « tout cohérent et significatif ». Pour le reste, cette définition appelle les trois précisions suivantes:

1.1 Des « éléments d'information d'une certaine importance »

En parlant d'« éléments d'information d'une certaine importance », on entend d'abord se reporter ici aux propos qui répondent directement aux questions posées lors des entrevues ou qui se situent dans leur prolongement comme autant d'explicitations et d'éclairages. Toutefois, ce qui importe en eux, il convient de le préciser, ce n'est pas tant l'exactitude de leur reproduction que l'information ou le message dont ils sont porteurs.

Le fait que l'accent soit ainsi mis, au-delà des mots, sur la signification des propos en relation avec l'objet de l'enquête n'implique pas qu'aucune citation textuelle ne sera retenue. Au contraire, de telles citations seront volontiers utilisées, parfois avec de légères retouches de forme, si, compte tenu des thèmes et des sous-thèmes qui auront été jugés les plus aptes pour opérer les regroupements nécessaires, elles s'avèrent pertinentes et d'une longueur compatible avec l'esprit d'une synthèse.

1.2 Le poids relatif et la portée des informations

Une intervention portant sur la description et l'appréciation du cheminement scolaire de tel ou tel adulte inscrit dans un centre d'éducation des adultes peut, au cours d'une entrevue, avoir été aussi longue et faite avec autant de conviction qu'une autre sur les conditions générales de travail des enseignantes et des enseignants en éducation des adultes. Cependant, en regard de la synthèse à effectuer, ces deux interventions n'ont, de toute évidence, ni le même « poids », ou la même valeur, ni la même portée. La rédaction, si elle veut s'élever au niveau de la synthèse, et non demeurer à celui de la simple compilation ou du regroupement purement formel, devra tenir compte de ces différences entre les divers propos tenus. La connaissance que le rédacteur possède du système scolaire et, en particulier, du secteur de l'éducation des adultes peut constituer ici un atout précieux, mais le plus important sera sans doute de se ressouvenir constamment que l'objectif de l'enquête exploratoire en cause et, conséquemment, de la synthèse qui vise à en dégager la substance concerne d'abord la vie professionnelle des enseignantes et des enseignants en tant que telle (et non, par exemple, l'éducation des adultes dans son ensemble, la place de l'enseignante et de l'enseignant dans la société ou les lacunes du ministère de l'Éducation ou du syndicat).

1.3 Le degré d'adhésion

Un propos considéré comme étant d'importance majeure par le rédacteur et retenu comme tel peut cependant n'avoir été mentionné que par une ou deux personnes ou, encore, l'avoir été par plusieurs, mais jamais avec insistance ou à partir d'arguments précis. La synthèse opérée doit donc tenir compte aussi du degré d'adhésion des participantes et des participants aux propos tenus et en faire état clairement, par l'utilisation de termes appropriés (« quelques-uns ont... », « à l'occasion, on a... », « dans deux groupes, ... », « dans la plupart des groupes, avec insistance, on a ... », etc.).

Signalons que les « cahiers » déjà mentionnés contiennent à ce sujet des indications précises. Dans certains cas, il peut également s'avérer important de mentionner, dans la mesure du possible, si l'enseignante ou l'enseignant qui a tenu tel propos s'occupe d'alphabétisation ou de l'enseignement du français ou d'un métier spécifique; le « total de référence » peut, en effet, être très différent dans chacun de ces trois cas.

UN PRINCIPE DE REGROUPEMENT DES INFORMATIONS

Spontanément, on pense à un regroupement autour de chaque question. Cependant, on s'aperçoit vite que cette approche se bute à certaines difficultés et, notamment, qu'elle obligerait à diverses répétitions de peu d'intérêt. Les raisons en sont que les questions, en particulier les deux premières, ne sont pas mutuellement exclusives, que chacune d'entre elles comporte deux ou trois volets et que, lors des entrevues, l'accent a été mis sur une expression libre plutôt que sur un traitement question par question, aspect par aspect.

On peut aussi songer à une organisation de la matière autour des diverses rubriques de la convention collective. Toutefois, de l'étude du matériel recueilli, il ressort que, tel que souhaité d'ailleurs, de nombreux propos se situent dans une perspective beaucoup plus large.

Tout compte fait, ce qui paraît le plus prometteur, c'est de partir d'abord **des types d'informations** contenus dans les entrevues. Par la suite, à l'intérieur d'une telle approche, il est quand même possible, comme on le verra, de tenir largement compte de manière distincte du contenu de chaque question et, pour la définition des sections ou des subdivisions, de s'inspirer de certaines catégories de la convention collective.

De fait, les types d'informations contenus dans les entrevues semblent pouvoir se ramener à quatre:

2.1 Des informations de caractère descriptif

Ce que l'on trouve en premier lieu, et le plus abondamment, dans ces entrevues, ce sont des informations ayant un caractère descriptif. Sur divers aspects et dimensions de leur pratique professionnelle et du milieu où elle s'exerce, les participantes et les participants font, en somme, part de ce qu'ils vivent; le cadre auquel ils se réfèrent est principalement constitué par le centre et par la classe ou l'atelier où se donne leur enseignement, mais il est également question d'autres composantes de l'environnement social qui influencent cet enseignement, la commission scolaire ou le syndicat par exemple.

Cette description comprend de nombreux faits concrets, le rappel de normes, de règles et de contraintes, de brèves analyses de situation, ainsi que divers autres propos, y compris des opinions, qui visent à donner une idée du travail de l'enseignante et de l'enseignant et des conditions dans lesquelles, selon les enseignantes et les enseignants qui ont participé aux entrevues, il s'accomplit au jour le jour. En conséquence, tout naturellement, ces propos ont une allure tantôt positive et tantôt négative. Par ailleurs, il n'est peut-être pas inutile de le souligner, ils n'ont aucune prétention à l'objectivité ou à l'exhaustivité.

2.2 Des informations reliées à une satisfaction d'ordre professionnel

En second lieu, ces entrevues contiennent, en assez grand nombre, des informations qui se rapportent aux lieux et aux sources qui sont à l'origine d'une satisfaction ou d'une insatisfaction personnelle d'ordre professionnel. Les participantes et les participants identifient ces lieux ou ces sources et précisent, plus ou moins explicitement selon les cas, de quelle manière et à quel niveau ils les affectent, tantôt positivement, tantôt négativement.

2.3 Des propositions de changements

Un troisième type d'informations présent dans les entrevues peut être qualifié de propositions de changements. Pour la plupart, ces propositions ont été mises sur la table dans l'optique de demandes à formuler lors de négociations de meilleures conditions de travail. Cependant, parmi celles-ci, toutes n'ont pas été jugées également importantes - loin de là - et, fait sans doute plus notable encore, on n'a pas considéré que toutes devaient figurer à l'ordre du jour de la **prochaine négociation** d'une convention collective.

On peut envisager comme un corollaire de ces propositions - ou encore, dans plusieurs cas, comme des propositions de changements d'un type particulier - les informations que contiennent les entrevues en relation avec les processus et les stratégies à suivre au cours de la prochaine négociation collective.

2.4 Des opinions et des souhaits sur l'avenir

Enfin, les participantes et les participants aux entrevues font état d'un certain nombre d'opinions et de souhaits sur l'avenir de la société, de l'éducation et de l'école.

3. LE PLAN

Le plan retenu comprend quatre chapitres. Ceux-ci portent respectivement et, dans toute la mesure du possible, exclusivement sur la description que les participantes et les participants aux entrevues font de leur pratique professionnelle, sur l'identification des lieux et des sources de satisfaction et d'insatisfaction qui existent, selon eux, à l'intérieur de cette pratique et en relation avec elle, sur la perception que ces mêmes personnes ont de l'avenir de la société et de l'éducation et, enfin, sur les propositions de changements qu'elles mettent de l'avant, notamment en vue de la prochaine négociation.

Au sein de chacun de ces chapitres, les propositions des participantes et des participants ont été regroupées, puis ordonnées autour de catégories ou, plus exactement, de thèmes et de sous-thèmes qui ont émergé comme étant susceptibles de rendre compte de l'ensemble du contenu réel des entrevues avec le plus de justesse et de cohérence.

Chapitre I

LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANTE ET DE L'ENSEIGNANT TELLE QUE PERÇUE DANS SON CONTEXTE CONCRET

La description qui a été faite de cette pratique au cours des entrevues se rattache essentiellement aux cinq domaines suivants.

1. LES ORIENTATIONS D'ORDRE POLITIQUE

En réalité, dans le secteur de l'éducation des adultes, ce qui fait d'abord problème, c'est moins, dit-on, les orientations qui existent que l'absence même des orientations que l'on s'attendrait à y trouver. Celles dont on regrette le plus communément et le plus fermement l'absence se rapportent à un **cadre de droits et de devoirs,** d'une part ceux de l'enseignante et de l'enseignant en éducation des adultes et, de l'autre, ceux de la commission scolaire elle-même et des responsables des centres où se donne l'enseignement aux adultes. Ainsi, demande avec insistance un enseignant[1]: « C'est quoi mes droits? C'est quoi mes devoirs? » Dans un contexte très proche par le sens, l'expression « On ne sait jamais » revient à quelques reprises; elle s'applique au moment où on sera appelé pour donner un cours, au nombre de semaines durant lequel on le donnera (deux groupes pouvant être fusionnés si un certain nombre d'adultes l'abandonnent), à l'appréciation portée sur la prestation fournie, etc. Enfin, on souligne que, lorsqu'on pose des questions, on ne reçoit, le plus souvent, que des réponses vagues. En somme, répète-t-on dans les quatre groupes, sous une forme ou sous une autre, l'enseignante ou l'enseignant en éducation des adultes vit dans un état permanent d'insécurité.

Un deuxième point fait également l'objet de plusieurs commentaires; il s'agit de **la liste de rappel.** En principe, celle-ci est régie selon certaines règles prévues dans la convention collective. Cependant, en pratique, plusieurs s'interrogent sur la manière concrète dont ce système fonctionne et quelques enseignantes et enseignants se demandent s'il est le plus approprié dans les circonstances ou, encore, s'il est appliqué avec justice. On n'accepte pas facilement, par exemple, qu'une personne qui enseigne depuis deux ans seulement puisse, parce qu'elle a accumulé plus d'heures d'enseignement, avoir la priorité sur une autre qui enseigne depuis sept ou huit ans. On se montre également très inquiet face à certaines rumeurs, de plus en plus précises dit-on, qui indiquent qu'une enseignante ou un enseignant du secteur régulier pourrait bientôt, dans certains cas, en raison de son ancienneté, prendre la place (« bumper ») d'une enseignante ou d'un enseignant aux adultes « à statut précaire » ou même, croit savoir un intervenant, d'une enseignante ou d'un enseignant aux adultes ayant un statut de permanent mais une ancienneté moindre.

Dans un groupe, on considère comme significatif de la faiblesse des orientations qui président au développement de l'éducation des adultes le fait qu'il ne soit **pas nécessaire d'avoir obtenu un baccalauréat** pour y enseigner et qu'il n'y existe **aucun système de probation.** Au professionnel, selon un enseignant, un mécanicien venu de l'industrie n'a qu'un mois pour faire ses preuves, et ce sans qu'on l'aide de quelque façon.

Enfin, dans un autre groupe, on trouve « surprenant » que, en éducation des adultes, il n'existe **pas de régime pédagogique,** comme c'est le cas dans le secteur régulier. Cette absence de points de repère précis sur ce qui touche le plus directement l'action de l'enseignante et de l'enseignant, en plus d'entretenir l'insécurité, est, assure-t-on, à l'origine d'un enseignement souvent « flou » et laisse le champ libre à « l'arbitraire » des autorités scolaires.

2. L'AMÉNAGEMENT DE L'ENSEIGNEMENT

« Dans les centres, c'est broche à foin comme ce n'est pas possible ... C'est tellement mal organisé que l'on se demande comment il se fait que ça tient ... », fait remarquer un enseignant. Dans la même ligne, plusieurs autres enseignantes et enseignants attirent l'attention sur le **manque de planification et de coordination** qui existe dans les centres d'éducation des adultes. Tout le fonctionnement serait axé sur le court terme et il existerait très peu de coordination entre les divers cours donnés, de même qu'entre le personnel enseignant et les divers conseillères et conseillers pédagogiques. En somme, selon un enseignant qui explique longuement son point de vue, « le monde a perdu le contrôle ».

L'une des conséquences le plus souvent soulignée de cette situation est **le peu d'informations transmises à l'enseignante et à l'enseignant** - ou même seulement disponibles à son intention - en provenance de la commission scolaire ou de la direction des centres. On souffre de cette lacune, tel que déjà mentionné, en regard des droits et des devoirs de l'enseignante et de l'enseignant, mais aussi des nouveaux programmes, des manuels ou des guides qui paraissent, des formulaires administratifs à remplir, des rapports à produire ou des nouvelles façons de procéder ou de se comporter dans telle ou telle circonstance à l'intérieur du centre. Quelques enseignantes et enseignants, en particulier parmi ceux à taux horaire, ajoutent que l'information sur la convention collective en provenance du syndicat est également peu satisfaisante.

« On ne se voit jamais », affirme une enseignante. À la lumière des deux constats précédents, ce troisième apparaît comme un corollaire assez naturel. Chacun se rend au centre **en solitaire,** pour une tâche bien précise et très limitée. Il n'est pas bien vu de s'intéresser à trop de choses et, « si tu parles trop, affirme un enseignant, la porte est là et un autre attend derrière ... ». Aussi, dans un tel contexte, l'expérience acquise ne se transmet pas. Un enseignant regrette profondément cette situation, devant laquelle il se sent impuissant. L'isolement décrit par les participantes et les participants s'applique également au syndicat. En effet, dans deux groupes sur quatre, on le critique très vivement et on se plaint de ne pouvoir compter sur lui pour faire respecter les clauses qui se rapportent à l'éducation des adultes, cette convention elle-même étant, par ailleurs, jugée très faible (voire « indigne »).

Telle enseignante en formation générale aimerait participer, avec ses collègues, à « une intervention pédagogique globale » et telle autre, dans un autre centre, assure que l'on exige d'elle « un travail global », soit, semble-t-il, un enseignement qui soit attentif à toutes les dimensions de l'adulte. Cependant, dans un cas comme dans l'autre, on constate que les conditions de travail et les modes de fonctionnement **empêchent toute véritable préoccupation pédagogique.** Dans ce contexte, on revient avec insistance sur l'insécurité d'emploi des enseignantes

et des enseignants, mais aussi, dans un groupe ou l'autre, sur le peu d'attention que l'on accorde aux apprentissages des étudiantes et des étudiants, la « désarticulation » de l'activité d'enseignement qui résulte des politiques en vigueur, la « segmentation » de l'intervention pédagogique, la persistance des « anciens modèles », appliqués notamment par des enseignantes et des enseignants qui n'ont toujours enseigné qu'aux jeunes, et, enfin, sur le fait qu'il faut inclure ou garder certains adultes dans un groupe principalement pour éviter que ce groupe, jugé trop petit, ne soit fusionné avec un autre.

Enfin, chaque fois dans un groupe (avec, parfois, une vague allusion dans un autre), on souligne les points suivants:

- En formation professionnelle, on est obligé, en plus de tout le reste et sans rémunération, de « se courir une clientèle », notamment en se rendant ici et là afficher des pancartes, rencontrer des étudiantes et des étudiants potentiels et recueillir des inscriptions. Ce travail est jugé d'autant plus ingrat que, souvent, on ne sait pas exactement quand le cours commencera, à quel endroit il aura lieu et, même, s'il se donnera bel et bien (la décision finale dépendant du nombre d'inscriptions).
- On critique le fait qu'un cours considéré comme facile à préparer et à donner, celui sur la sécurité au travail dans la construction, soit confié à des enseignants du régulier plutôt qu'à des enseignants à statut précaire, qui ont davantage l'habitude de l'enseignement aux adultes.
- Selon les normes officielles de financement du ministère de l'Éducation, de l'argent serait prévu pour ce que l'on appelle « le suivi global » par les enseignantes et les enseignants, mais ceux-ci, affirme-t-on, n'en voient jamais la couleur.
- L'horaire des cours, soit de 16 heures à 20 heures, ne convient ni aux mères de famille, ni à nombre de travailleuses et travailleurs. C'est ce qui expliquerait que l'on ne rejoigne à peu près pas, dans cette région, certaines catégories de personnes.
- On rapporte que, récemment, dans un centre, on a remplacé les quatre périodes habituelles d'enseignement de 50 minutes par trois de 60 minutes. D'un point de vue pédagogique, ce nouvel aménagement a été jugé préférable, mais l'administration, jugeant qu'il réduisait trop sensiblement le nombre d'heures pour lesquelles on pouvait obtenir une subvention, a quand même décidé de revenir à la situation antérieure.
- Un enseignant dénonce le « système meritas » qui a été mis sur pied pour les enseignantes et les enseignants d'un centre. Il considère l'émulation ainsi suscitée comme « très paternaliste ».

3. LA MAÎTRISE INDIVIDUELLE DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT

Selon ce qui est rapporté dans les entrevues, le personnel enseignant n'a à peu près rien à dire sur l'orientation générale des centres d'éducation des adultes, ni sur les cours qui y sont offerts, ni sur l'organisation et le contenu généraux de ces cours, ni même, c'est du moins le cas dans un centre, sur la préparation et la correction des « tests » que passent les étudiantes et les étudiants. Depuis quelques années, la participation des enseignantes et des enseignants à l'orientation et à l'organisation de l'activité d'enseignement aurait même régressé, affirme-t-on dans un groupe. Dans deux groupes, on signale qu'il arrive qu'« on t'appelle le soir pour commencer un cours le lendemain ». Une enseignante aurait même été invitée un vendredi à commencer le lundi suivant l'enseignement d'un nouveau programme de français. En conséquence, conclut-on, certains cours sont largement improvisés.

Cependant, en classe même, c'est la grande liberté. Une fois le cours commencé, « personne ne t'achale ». Les propos de ce genre sont assez nombreux et viennent de tous les groupes: « On nous fait confiance », « On n'a personne sur les talons », etc. Cette situation constitue même pour l'enseignante et l'enseignant, comme on le verra dans le chapitre II, l'une de ses principales sources de satisfaction. La direction ne s'intéresse pas à l'activité d'enseignement en tant que telle, assure-t-on. Quant aux conseillères et aux conseillers pédagogiques, au moins certains d'entre eux effectueraient beaucoup plus un travail administratif (on parle, par exemple, de l'application du « cahier III ») que proprement pédagogique.

4. LES RESSOURCES À LA DISPOSITION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS

La première de ces ressources, ce sont **les programmes.** Aucun des groupes ne s'étend sur le sujet, mais il fait quand même l'objet, ici et là, de brefs commentaires:

a) Ainsi, par exemple, il est question du programme de **français** dans deux groupes. Dans un cas, on le juge bon, mais on aurait préféré continuer de l'enseigner selon une approche magistrale plutôt qu'individualisée, comme on est tenu de le faire maintenant. Dans le second cas, on se plaint surtout de l'absence de matériel didactique adéquat.

b) Dans les deux groupes où on en parle, on met en relief le caractère désuet du programme de **mathématiques.** Il remonte à dix ans, fait-on remarquer dans un groupe, et, de plus, il contient des erreurs. « Il n'a pas été rajeuni depuis que j'allais à l'école », affirme un enseignant en mathématiques d'un autre groupe, qui regrette particulièrement que l'on n'ait pas profité du passage d'un enseignement de type magistral à un enseignement plus individualisé pour le modifier substantiellement.

c) En **anglais,** il existe, dans telle petite ville, un enseignement plus ou moins individualisé qui plaît aux adultes. Toutefois, dans un autre centre, c'est seulement à l'occasion d'une réunion tenue à Québec qu'une enseignante a découvert qu'il existait, depuis quelque temps déjà, un nouveau programme et qu'elle a pris connaissance des divers documents qui s'y rapportaient.

d) Au **professionnel,** dans certains cas, on demanderait à une même enseignante ou à un même enseignant d'assumer la responsabilité de tous

les volets d'un métier, alors que, dans l'enseignement régulier, la matière équivalente serait répartie entre trois ou quatre personnes. Dans un cas, un tel travail a été jugé d'autant plus pénible qu'il a dû être accompli avec un document d'appui « pourri d'erreurs ».

e) Enfin, **en alphabétisation,** on signale, en termes apparemment positifs, le fait que l'expérimentation d'un nouveau guide provincial doit débuter à partir de janvier 1988. Cependant, du même souffle, on se demande avec inquiétude si le matériel d'accompagnement pertinent sera disponible. Par ailleurs, une enseignante attire l'attention sur la fragilité de cette composante de l'éducation des adultes et sur les conditions de travail précaires et changeantes qui y prévalent.

La seconde ressource, **le matériel didactique,** est celle dont on parle le plus. Le jugement porté, quasi à l'unanimité, est aussi clair que sévère: il n'existe à peu près pas de matériel didactique mis à la disposition des adultes, voire des enseignantes et des enseignants eux-mêmes, et ce qui existe est très souvent inadéquat. De plus, dans les centres, affirme-t-on, les responsables des cours ne savent pas de quoi les enseignantes et les enseignants ont besoin et, la plupart du temps, il faut de longs délais avant d'obtenir ce qu'on a commandé. « On doit, résume une enseignante, courir après tout et on n'obtient finalement ce qui est nécessaire que graine à graine ». Il faut, répète-t-on d'un groupe à l'autre, tout inventer, tout faire « sur le bras », tout bâtir de a à z, et ce sans budget et sans rémunération particulière. Aux dires de certains, la situation serait encore pire au professionnel qu'au général, notamment en ce qui concerne l'équipement; en tout cas, si l'on en croit un enseignant de ce secteur, « on court la documentation et, pour trouver les pièces nécessaires, des cours à scrap on en fait en masse ».

On peut considérer comme une troisième ressource à la disposition des enseignantes et des enseignants les **possibilités de perfectionnement** qui existent. Au moins trois des quatre groupes rencontrés en entrevue en parlent. « Il y a quelques années, rapporte une enseignante, il y avait, de temps à autre, des rencontres provinciales. Maintenant, il n'y a plus rien ». Dans un autre groupe, on regrette qu'il ne soit pas possible d'obtenir l'organisation de journées pédagogiques. Toutefois, dans le même centre, les formatrices et les formateurs [2] en alphabétisation tiennent régulièrement de telles journées. Quant au troisième groupe, ses commentaires concernent surtout le perfectionnement offert dans les universités, notamment dans le champ professionnel. On considère que ce perfectionnement est offert à des heures inappropriées (de 19 à 22 heures, alors qu'il se donne à ce moment des cours aux adultes dans les centres), qu'il n'est pas suffisamment orienté vers les besoins des enseignantes et des enseignants en éducation des adultes et qu'il est mal structuré (« On s'inscrit pour se perfectionner en mécanique d'entretien et on vous oblige à suivre des cours en carrosserie ou, même, en charcuterie... »). Enfin, un enseignant avoue avoir peu d'intérêt pour quelque perfectionnement que ce soit, ne sachant jamais s'il aura du travail, tandis que d'autres insistent sur la nécessité d'une telle activité étant donné les nouveaux programmes, les changements constants dans le domaine professionnel et les difficultés particulières que pose la présence d'adultes de plus en plus jeunes dans les centres (« Il ne suffit plus d'être enseignante ou enseignant; il faut aussi être psychologue »). Le chapitre IV revient sur le sujet avec quelques propositions.

Dans trois groupes, on a jugé nécessaire de commenter **l'environnement physique,** quoique rapidement. Dans un cas, les locaux d'enseignement sont jugés trop petits et inadéquats et l'espace réservé au personnel enseignant est considéré comme très peu satisfaisant. Dans un autre centre, l'air serait constamment trop sec. Enfin, dans le troisième groupe, on regrette que, les locaux (de même que les équipements) servant d'abord aux jeunes, les adultes ne se sentent jamais chez eux.

Il est peu question **d'autres ressources,** réelles ou potentielles. On relève cependant quelques allusions à des conseillères ou à des conseillers pédagogiques. On paraît entretenir avec eux des rapports plutôt distants. Le cas de cet enseignant qui avoue ne pas connaître le conseiller pédagogique dont il dépend et qui laisse entendre qu'il n'est pas intéressé à le connaître est sans doute extrême, mais il caractérise sans doute assez bien un climat dominant. L'entrevue est d'ailleurs l'occasion, pour une enseignante, d'apprendre qu'il existe un tel conseiller dans le centre où elle enseigne. Enfin, si on parle du secrétariat - sauf erreur, on ne le fait que dans un groupe et très brièvement -, c'est seulement pour signaler que, pour faire dactylographier un texte, « ça prend une éternité ».

5. LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS

L'appréciation portée sur les étudiantes et les étudiants est, en général, plutôt positive, comme on pourra s'en rendre compte plus clairement dans le chapitre II. On reproche cependant à certains d'entre eux d'être plus intéressés à venir rencontrer d'autres personnes et à échanger avec elles qu'à suivre des cours et à étudier et, dans un groupe, on fait allusion à un absentéisme « assez élevé ». Aussi, dans un autre groupe, à l'oeuvre dans un milieu très urbanisé, un enseignant s'exprime très crûment sur les adultes que l'on « ramasse » dans le centre (ex-prisonnières et ex-prisonniers, droguées et drogués, etc.). Toutefois, plus tard au cours de l'entrevue, une enseignante paraît adopter une attitude plus empathique.

1. Dans le cas présent, la personne citée est effectivement un enseignant. Il existe cependant quelques cas où, la source utilisée ne permettant pas de savoir si le passage reproduit provenait d'une enseignante ou d'un enseignant, le masculin a été utilisé.

2. Les termes « formatrice » et « formateur » expriment mieux la réalité du travail effectué, croit-on, que ceux d'« enseignante » et d'« enseignant ».

Chapitre II

LES LIEUX ET LES SOURCES DE SATISFACTION PERSONNELLE DANS LA PRATIQUE QUOTIDIENNE DE L'ENSEIGNEMENT

À travers la pratique quotidienne de leur enseignement, les enseignantes et les enseignants en éducation des adultes identifient divers lieux ou zones qui, plus que d'autres, leur procurent satisfaction ou insatisfaction. Le but de ce chapitre est d'en faire le tour, tout en indiquant le plus clairement possible dans chaque cas de quel côté penche l'appréciation. Six lieux ou sources de satisfaction ou d'insatisfaction se dégagent avec une certaine netteté. Ce sont:

1. LES ADULTES EUX-MÊMES

Au jour le jour, la plus grande source de satisfaction des enseignantes et des enseignants en éducation des adultes provient de leur contact même avec les étudiantes et les étudiants. On apprécie en particulier leur motivation. Ce sont, affirme-t-on, des personnes « qui veulent ». Cette situation est d'autant plus stimulante, précisent certains, qu'un bon nombre de ces personnes sont d'intelligence moyenne ou supérieure. Même s'il y a parmi les adultes des cas difficiles, ajoute une enseignante, c'est un « beau défi » que d'avoir à leur enseigner.

On retire également une certaine satisfaction du fait que l'enseignement aux adultes exige peu de « discipline ». Toutefois, quelques-uns signalent que le « rajeunissement » progressif des étudiantes et des étudiants tend à modifier la situation qui a prévalu à ce sujet jusqu'à tout récemment. On semble percevoir plutôt négativement cette évolution. De même, on n'aime pas beaucoup se trouver aux prises avec un groupe où tous n'ont pas atteint le même niveau scolaire.

Un intervenant, qui paraît représentatif, se réjouit de la facilité qu'il a d'échanger avec les étudiantes et les étudiants. Ce sont eux, insiste-t-il, qui, par leurs commentaires et leurs suggestions, lui ont appris son métier d'enseignant. Au cours de la même entrevue, on souligne également, en le portant au compte de la satisfaction, le fait que les groupes sont habituellement moins nombreux en éducation des adultes que dans le secteur régulier.

2. LA LIBERTÉ ACCORDÉE DANS L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT EN TANT QUE TELLE

Autant la marge de liberté laissée à l'enseignante et à l'enseignant paraît mince lorsqu'il est question de l'ensemble de sa pratique professionnelle, autant elle est perçue comme large quand l'attention se porte sur ce qui se passe entre les quatre murs de la classe ou de l'atelier. L'enseignant qui affirme: « Je fais ce que je veux dans ma classe » exprime en clair ce que de nombreux autres affirment en termes plus imagés ou laissent entendre d'une manière plus indirecte.

Cette situation est à la fois une source de satisfaction et d'insatisfaction, dans une proportion fort difficile à évaluer cependant. En effet, d'un côté, on se réjouit de cette situation, au point de la considérer comme l'une des rares composantes positives de la pratique professionnelle de l'enseignante et de l'enseignant engagé aujourd'hui dans l'éducation des adultes. De l'autre, toutefois, on utilise la même situation comme argument pour illustrer jusqu'à quel point les autorités responsables se désintéressent de la pédagogie et des contenus de l'enseignement (« Il y a un cours qui est donné; c'est tout ce qui intéresse les responsables ») ou combien peu le travail du personnel enseignant est reconnu et valorisé. Ainsi, un enseignant affirme: « Personne ne vient me surveiller dans ma classe », mais il ajoute aussitôt: « Il y a un manque dans la direction ... ». Dans un autre des groupes rencontrés en entrevue, où on s'étend également sur l'indifférence des administrateurs face à la pédagogie, on suggère explicitement que, dans l'avenir, des évaluations se fassent. D'autres interventions, quoique moins précises, vont dans le même sens; on souhaite, par exemple, que les administratrices et les administrateurs informent de temps à autre chaque enseignante et chaque enseignant de ce qu'ils pensent de son enseignement.

3. L'ORGANISATION DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT

Ce domaine est, comme on a pu déjà le soupçonner en lisant le chapitre I, davantage source d'insatisfaction que de satisfaction. Une expression utilisée à quelques reprises et déjà citée caractérise d'une manière probablement assez juste le **sentiment global ressenti par la majorité:** « On ne sait jamais! » Ce sentiment se présente comme un mélange d'insécurité, de frustration et de colère rentrée. Ce que l'on ne sait jamais, c'est, entre autres, si, quand, où, avec qui et dans quelles conditions on va travailler. « S'il y a assez d'étudiantes et d'étudiants pour un cours, ça part; s'il n'y en a pas assez, ça ne part pas », dit, par exemple, un enseignant. Tout cela est jugé très « démoralisant ». Dans deux groupes, on utilise même, à quelques reprises, les termes « dégradation » et « décadence » et on assure que la situation va en empirant depuis quelques années. Peut-être faut-il rappeler ici que l'insatisfaction ressentie en regard de l'organisation de l'activité d'enseignement semble provenir également de la convention collective, jugée très peu satisfaisante par plusieurs. Un enseignant s'en dissocie même, en s'y référant comme à « votre convention ».

L'organisation d'une activité d'enseignement implique, cela va de soi, des **relations** entre enseignantes et enseignants ainsi qu'avec du personnel professionnel et de direction. En fait, ce qui ressort des entrevues, c'est que le travail en équipe ou en association avec des collègues n'est que très rarement une source de satisfaction. Plus nombreux sont ceux qui signalent qu'ils aimeraient avoir des échanges de caractère professionnel avec leurs collègues, mais qu'ils ne le peuvent pas, notamment à cause des horaires. Quant aux relations avec la direction des commissions scolaires et des centres, elles ne sont jamais identifiées comme des lieux de satisfaction, mais elles le sont parfois comme des lieux d'insatisfaction, d'une insatisfaction mitigée cependant, l'indifférence semblant l'emporter. À l'occasion, toutefois, on se plaint du nombre de formulaires qu'il faut remplir à la demande de l'administration et, dans deux groupes, on déplore l'obligation dans laquelle on se trouve d'avoir à en signer qui, de toute évidence, sont « bidon ». Quant au personnel professionnel, enfin, il paraît laisser les enseignantes et les enseignants plutôt froids.

4. LES SOUTIENS À L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT

Étant donné ce qui a été constaté à son sujet dans le chapitre I, on ne s'étonnera pas si le matériel didactique est, pour la grande majorité des participantes et des participants, à l'origine d'une grande insatisfaction. On y revient souvent, et de diverses manières, mais rarement en élevant le ton toutefois, comme s'il s'agissait d'une frustration à laquelle on s'était en quelque sorte habitué et qui était en train de se transformer en résignation.

Tel que déjà suggéré, on souffre aussi, à l'occasion, de la faiblesse des services de secrétariat. Toutefois, en dehors de ce qui en est dit en relation avec la commande de matériel didactique ou, en formation professionnelle, de pièces d'équipement, on ne s'attarde sur ce sujet dans aucun groupe.

5. LA RÉMUNÉRATION ET LES AVANTAGES SOCIAUX

Selon les indications fournies, brèves mais néanmoins claires, la plupart des enseignantes et des enseignants qui ont participé aux entrevues sont satisfaits de leur rémunération horaire ou de son équivalent. Toutefois, quelques-uns regrettent que, pour une tâche semblable, cette rémunération ne soit pas aussi élevée qu'au régulier. Par ailleurs, ce qui constitue une source d'insatisfaction - et, à l'évidence, une source de profonde insatisfaction pour une forte proportion -, ce sont les conditions reliées à l'emploi et les avantages sociaux: insécurité d'emploi, même à très court terme; absence de tout genre de congés payés; aucun fonds de pension; etc. En bref, ce qui fait problème, c'est que, dans un bon nombre de cas, on n'a « rien d'autre qu'un taux horaire ».

6. LE CLIMAT GÉNÉRAL

« J'aime l'enseignement, mais je n'aime pas ce qui l'entoure ». Dans ce bref témoignage d'un enseignant, on trouve en concentré les deux lieux-clefs de la satisfaction et de l'insatisfaction: le contact avec l'adulte en classe (ou en atelier) d'un côté et, de l'autre, « ce qui l'entoure », c'est-à-dire les points d'appui, les moyens, le « climat » susceptibles d'assurer la fécondité de ce contact. En fait, qu'en est-il de ce climat! On le décrit comme décourageant, démotivant, frustrant, normalisé, animé par une incessante préoccupation monétaire et de rendement, etc. On s'y sent « bafoué » et réduit au rôle de « balayeurs de la commission scolaire ». C'est, explique un enseignant, le style « Fais ce qu'on te dit » plutôt que celui propre à un milieu de professionnels. L'insatisfaction est d'autant plus vive que la manière dont on parle de ce climat laisse entendre qu'il est bien enraciné et que « personne n'a l'air de réaliser ce qui se passe ».

Chapitre III

OPINIONS ET SOUHAITS SUR L'AVENIR DE LA SOCIÉTÉ ET DE L'ÉDUCATION

Parce qu'elle n'a été posée qu'à la fin d'une entrevue qui, dans la plupart des cas, avait déjà duré au moins une heure et demie ou, peut-être, pour quelque autre raison, la question relative aux appréhensions et aux aspirations des participantes et des participants face à l'avenir de la société, de l'école et de l'éducation au cours des 10 ou 15 prochaines années n'a pas permis de recueillir beaucoup d'éléments nouveaux. Ceux-ci contribuent quand même, à leur manière, à éclairer aussi bien la problématique qui a été dégagée dans les chapitres précédents que la nature et l'esprit des propositions de changements qui ont été mises sur la table et dont il sera question dans le chapitre suivant.

Concernant l'avenir de la société en général, une seule opinion un peu précise a été exprimée: elle souligne la menace que fait peser sur le caractère démocratique de notre société la croissance, particulièrement rapide depuis quelques années, de groupes sociaux qui se situent plus ou moins en marge de cette société. Les autres opinions et souhaits tournent essentiellement autour de deux pôles: l'évolution globale de l'éducation des adultes et certaines caractéristiques que l'on aimerait retrouver davantage à l'intérieur de ce secteur de l'éducation. Voyons ce qui en est.

1. L'ÉVOLUTION GLOBALE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

On croit fortement à l'éducation des adultes, mais le sentiment dominant concernant son avenir n'en est pas moins un d'inquiétude. En principe, rappelle-t-on, surtout dans un groupe, à la manière de choses déjà bien connues, l'évolution des besoins de la société, la nécessité - voire l'urgence - d'élever « le niveau culturel » de la population québécoise, la proportion considérable de jeunes qui échouent dans le système régulier, les exigences de la démocratie et l'idée, maintenant acquise, d'une éducation permanente devraient, tout naturellement, assurer à l'éducation des adultes un développement rapide et important. Cependant, au vu du réel, il existe maintes raisons de douter de son avenir ou de la croire très sérieusement menacée. Chaque fois au moins dans un groupe, mais le plus souvent dans deux ou trois, les raisons de cette inquiétude que mentionnent les participantes et les participants sont les suivantes: les conditions de travail déplorables qui règnent dans ce secteur, le peu de vision des personnes qui le dirigent, la faible motivation d'un bon nombre des enseignantes et des enseignants qui y travaillent, le rôle de « parking » et la fonction de « contrôle social » que l'on tend de plus en plus - et ouvertement - à lui attribuer, les pressions constantes visant à le fusionner avec le secteur des jeunes et, enfin, le fait que le droit à l'éducation pour les adultes ne constitue pas un droit clairement reconnu.

L'opinion voulant que, pour survivre, puis croître, l'éducation des adultes doive devenir, à l'intérieur du système global d'éducation, un secteur de plus en plus autonome, avec sa propre administration et ses propres enseignantes et enseignants, est très largement partagée. En outre, dans un groupe, on fait valoir que son organisation devrait couvrir un territoire régional assez large; c'est là, précise-t-on, une condition nécessaire pour qu'elle puisse recruter un nombre suffisant d'étudiantes et d'étudiants pour offrir une certaine diversité de cours.

Deux groupes formulent un souhait précis. Dans le premier, après avoir souligné que l'alphabétisation constituait actuellement une composante particulièrement négligée de l'éducation des adultes, on émet le voeu que plus de place lui soit accordée au cours des prochaines années. Dans le second groupe, l'attention se porte sur les jeunes enseignantes et enseignants; on aimerait en voir un plus grand nombre commencer une carrière en éducation des adultes et on espère vivement que des moyens seront bientôt trouvés afin de les soutenir et de leur transmettre l'expérience que les plus âgés ont acquise.

2. L'ÉDUCATION DES ADULTES À PROMOUVOIR

Dans deux groupes, quelques enseignantes et enseignants se montrent soucieux d'une éducation des adultes qui, d'un même mouvement, insiste moins sur la scolarisation et davantage sur le développement d'un milieu de vie dans les centres. Plus concrètement, on parle d'éducation physique, d'activités étudiantes (un journal par exemple), d'éveil et de mobilisation autour de la situation de marginalisation que nombre d'étudiantes et d'étudiants adultes vivent et de services divers susceptibles d'aider ces mêmes adultes à résoudre les problèmes qui les handicapent le plus fortement dans leurs études.

Par ailleurs, dans un groupe comprenant plusieurs enseignantes et enseignants en formation professionnelle, on exprime le souhait que l'éducation des adultes devienne plus attentive aux nouvelles technologies et aux besoins de l'industrie et, dans un autre, que l'on se préoccupe davantage, au cours des prochaines années, d'une évaluation réelle des apprentissages des adultes.

Chapitre IV

LES CHANGEMENTS DÉSIRÉS À COURT TERME

C'est à tout moment au cours de l'entrevue que des propositions ont été mises de l'avant, et non seulement en réponse à la question portant sur le contenu de la prochaine négociation. L'ensemble de ces propositions, de nature relativement variée, a été regroupé à l'intérieur de la section 1 du présent chapitre, sauf celles qui concernent directement les processus et les stratégies de la prochaine négociation qui, elles, ont été concentrées dans la section 3. Quant à la section 2, elle tente de dégager brièvement, parmi les propositions rassemblées dans la section 1, celles qui ont été considérées comme prioritaires en vue de la prochaine négociation, de même que les aspects de ces propositions qui ont été jugés les plus importants.

1. LES PROPOSITIONS

On peut rattacher ces propositions aux cinq domaines suivants.

1.1 LES CONDITIONS D'ENGAGEMENT

Ce que l'on veut avant tout, ce sont des assurances quant au moment où on aura du travail et quant à la durée de ce travail. Très concrètement, cette exigence signifie, au minimum, précise-t-on dans un groupe, un contrat en bonne et due forme d'une durée d'un an, avec possibilité de renouvellement. Par ailleurs, deux groupes, dont le même, demandent une définition précise de la tâche de toute personne appelée à enseigner aux adultes dans le système scolaire, et ce en toute circonstance.

1.2 L'ORGANISATION GÉNÉRALE DU TRAVAIL

Prenant pour acquis, tel que déjà signalé dans le chapitre III, que le secteur de l'éducation des adultes doit disposer d'une très large autonomie à l'intérieur du système scolaire, on propose, dans un groupe, que tout « surplus » soit réaffecté entièrement dans ce secteur et on suggère que l'une des utilisations possibles de cet argent pourrait, à court terme, consister à financer une étude sur les causes des abandons.

Dans pratiquement tous les groupes, on se montre préoccupé par l'administration des centres. On veut, entre autres, que les responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires et des centres eux-mêmes aient une planification plus précise et à plus long terme, se donnent un mode de gestion plus cohérent et plus respectueux des personnes, fassent preuve de plus d'efficacité (dans le choix des locaux où se donnent les cours, par exemple, ou dans la mise sur pied de services de secrétariat), s'intéressent davantage à la vie quotidienne des classes et des ateliers, fournissent, par des personnes et du matériel, un réel appui pédagogique aux enseignantes et aux enseignants et, enfin, aient la volonté de régler rapidement les griefs qui sont déposés.

Dans un groupe, on propose que le personnel enseignant participe directement à l'orientation et à l'administration du centre où il travaille. Comme sujets susceptibles de faire l'objet de discussions conjointes, on mentionne le fonctionnement des centres, le programme des cours offerts et l'utilisation du budget.

Enfin, dans un groupe, on suggère qu'il y ait entre deux cours un intervalle d'au moins une semaine afin de permettre à la responsable ou au responsable de ce cours de faire le point.

1.3 LA RÉMUNÉRATION

Presque tous les propos tenus sur le sujet concernent, plutôt que des montants, la reconnaissance d'années d'expérience et, quoiqu'à un degré beaucoup moindre, d'années de scolarité. Aussi bien pour les enseignantes et les enseignants engagés à contrat qu'à taux horaire, on demande qu'il y ait une certaine reconnaissance pour les années d'enseignement effectuées et, en plus, pour ceux qui, avant d'enseigner au professionnel, ont travaillé dans une entreprise, au moins la reconnaissance des trois années d'expérience dans leur métier que l'on a exigées d'eux avant de leur confier un enseignement.

Dans un groupe clairement et dans un autre plus vaguement, on propose que les années d'expérience reconnues servent de règle pour les « rappels ». Toutefois, dans un groupe, un enseignant émet l'opinion que la première règle doit être la compétence. On lui objecte qu'il s'agit d'un critère dangereux, étant donné l'arbitraire avec lequel les autorités scolaires risquent de l'utiliser.

Quant aux années de scolarité, on se demande dans un groupe si on ne devrait pas exiger la reconnaissance de 16 ans pour tous ceux qui en ont déjà accumulé au moins 14.

1.4 LES AVANTAGES SOCIAUX OU AUTRES

La possibilité pour tous de contribuer à un régime de retraite paraît constituer un objectif de première importance. La prévision de congés de maladie payés est également mentionnée explicitement dans deux groupes et suggérée dans au moins un autre. En réponse à la première question de l'entrevue, on a beaucoup déploré l'absence de tout avantage social, mais, quand il s'agit de faire des propositions en vue de la prochaine négociation, on se montre plutôt évasif sur les avantages sociaux habituels autres que ceux déjà mentionnés et le perfectionnement. Dans un groupe cependant, on insiste pour que toutes les enseignantes et tous les enseignants en éducation des adultes aient une convention collective qui leur garantisse au moins les conditions qui sont prévues dans la Loi sur les normes du travail. Dans un autre groupe, enfin, on propose que, lors des tempêtes, au moins les frais de déplacement soient remboursés.

Dans deux groupes, on insiste sur le perfectionnement, organisé à des heures appropriées et avec une aide financière provenant de la commission scolaire. Cette demande d'activités de perfectionnement se fonde, rappelons-le, sur les raisons suivantes: les évolutions constantes qui se produisent, en particulier dans le domaine professionnel, l'avènement de nouveaux programmes et la nécessité de travailler avec un nombre de plus en plus élevé de jeunes, dont plusieurs vivent des situations difficiles.

1.5 L'ACTIVITÉ SYNDICALE

Quelques propositions concernent l'activité syndicale comme telle. Dans deux groupes, on accorde même une certaine importance à ce point. Ce que l'on espère, c'est un syndicat plus proche de la base, plus attentif aux demandes qui lui sont adressées, plus vigoureux dans ses interventions, plus soucieux d'accorder son action à ses discours, plus engagé dans les grands dossiers qui ouvrent de nouvelles perspectives au développement social et à l'éducation des adultes et plus préoccupé d'efficacité. On invite aussi les responsables syndicaux à « refaire leur lecture de la société », car il existe, précise-t-on, « un lien intime entre ce que l'on revendique et le projet de société que l'on a ... ou que l'on n'a pas ». Toutefois, ajoute-t-on, « on n'a pas besoin d'un projet de société gauchiste ».

2. LES PROPOSITIONS PRIORITAIRES POUR LA PROCHAINE NÉGOCIATION

Le dégagement de ces propositions s'avère d'autant plus difficile que l'on se trouve en présence de quatre groupes seulement et, surtout peut-être, que la réaction dominante des participantes et des participants face à la prochaine négociation d'une convention collective est qu'il y a tant à faire qu'« on ne sait pas par où commencer ».

C'est dans ce contexte qu'il faut situer ce qui paraît être l'axe autour duquel une bonne majorité voudrait bien voir s'organiser la prochaine négociation: **la réduction de l'étendue de la précarité.** Ce que l'on désire, au minimum, négocier, ce n'est pas la sécurité d'emploi, précise un enseignant, mais « les conditions de notre précarité ». On pense alors spécialement aux enseignantes et aux enseignants à taux horaire, mais non exclusivement.

Malgré certaines hésitations, le « commencement » semble, tout compte fait, vouloir se polariser autour des propositions concrètes suivantes: un minimum de sécurité d'emploi, une certaine reconnaissance des années d'expérience acquises dans l'éducation des adultes, la participation à un régime de retraite et des congés de maladie payés.

3. LES PROCESSUS ET LES STRATÉGIES DE LA PROCHAINE NÉGOCIATION

Ce qui importe d'abord, affirme-t-on avec insistance dans deux groupes, c'est d'assurer une claire priorité aux enseignantes et aux enseignants du secteur de l'éducation des adultes et, plus particulièrement, à ceux qui travaillent à taux horaire. Depuis trop longtemps, dit-on, on les a « oubliés » ou « négligés » au profit de ceux qui enseignent au régulier; le temps est venu de corriger certaines « injustices » à leur endroit. Il faut, ajoute-t-on dans trois groupes, se donner des perspectives et une stratégie à court et à long terme et, pour la prochaine négociation, se fixer quelques priorités bien précises dont on ne dérogera pas.

Cependant, plusieurs se font explicites sur le sujet, on ne croit guère qu'une telle chose se produira! On rappelle le proverbe: « Chat échaudé craint l'eau froide » et on laisse entendre que, de toute manière, la solidarité des enseignantes et des enseignants de l'enseignement régulier n'est pas pour demain.

Cet état d'esprit conduit à une remise en cause radicale, dans trois groupes sur quatre, d'une convention collective qui ressemble à l'actuelle. Ce qu'il nous faut au minimum, dit-on, c'est « une convention, pas un chapitre dans une convention ». Quelques enseignantes et enseignants vont plus loin encore et proposent la création d'un syndicat distinct (car, note un enseignant, « on est complètement à part »). Par ailleurs et de plus, le secteur professionnel paraît poser en lui-même un problème particulier. Ainsi, l'un ou l'autre enseignante ou enseignant propose-t-il une négociation distincte devant aboutir à « une convention collective distincte », tandis que d'autres envisagent la création d'un syndicat distinct pour les adultes de ce secteur seulement.

Enfin, en relation avec les processus et les stratégies de la prochaine négociation collective, on mentionne encore les points suivants dans l'un ou l'autre groupe:

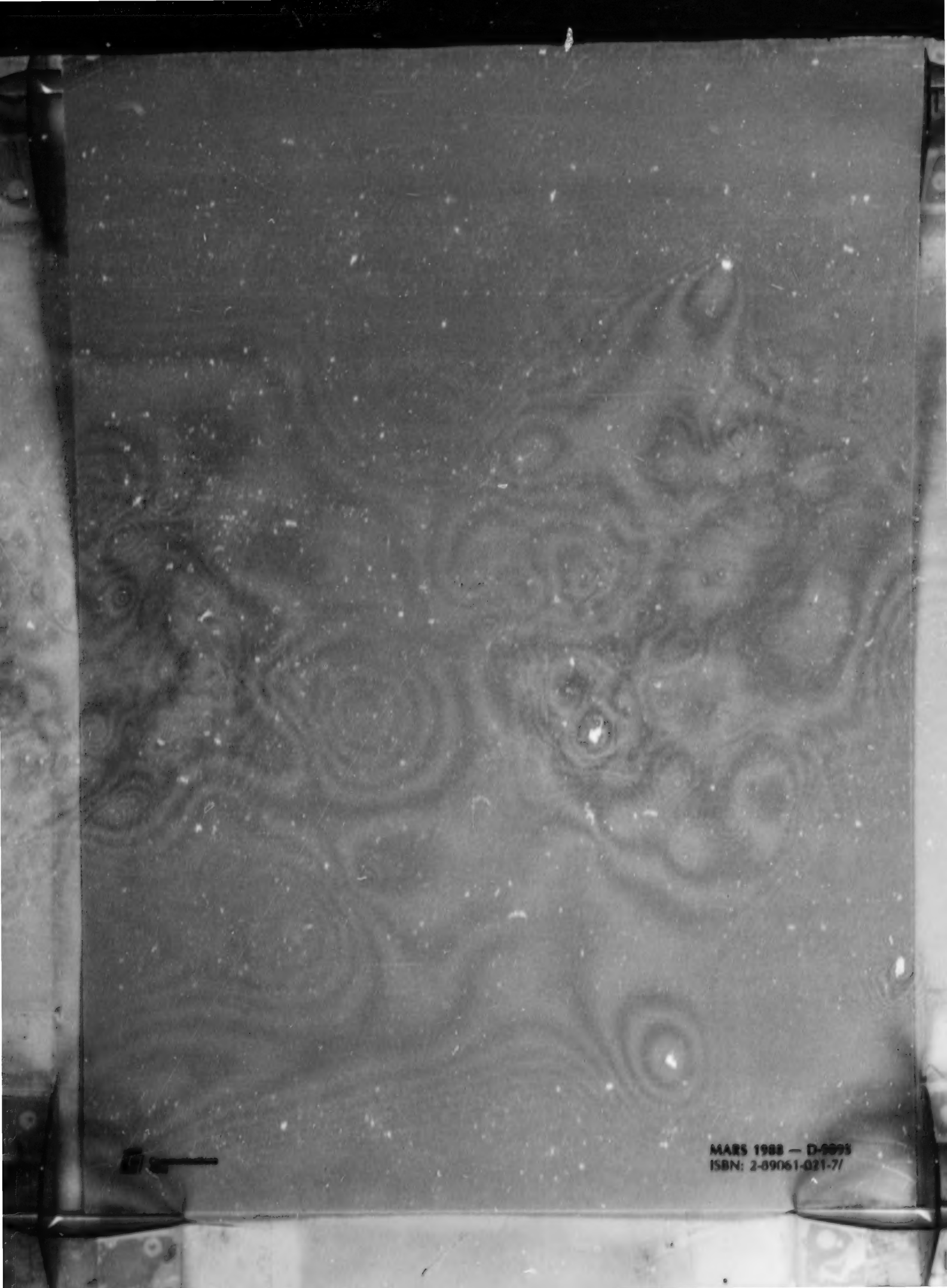
- on se demande qui décidera du contenu de la prochaine négociation et s'il y aura, comme on le souhaite, des réunions spéciales avec les enseignantes et les enseignants aux adultes;
- des enseignantes et des enseignants « à statut précaire » devraient participer à la prochaine négociation à tous les niveaux;
- une place doit être laissée à la négociation locale.

CONCLUSION

La présente synthèse aborde un grand nombre de composantes et de dimensions du vécu scolaire des enseignantes et enseignants du primaire, du secondaire et de l'éducation des adultes. Il s'agit là d'une source importante de données qui serviront à éclairer et à appuyer les positions de la CECS tant sur les aspects pédagogiques que sur les volets touchant les conditions de travail.

Ces témoignages devront également être considérés dans la démarche de préparation de la prochaine négociation. Les instances syndicales, au niveau national comme au niveau local, devront non seulement s'approprier le contenu de cette synthèse mais également proposer des moyens d'associer les enseignantes et enseignants aux débats que suscitera l'analyse de ces propos. Des opérations visant ces objectifs se dérouleront en mars, avril et mai 1988.

Le message des enseignantes et enseignants est clair: « ***faire l'école aujourd'hui,*** *c'est une réalité complexe et engageante. Parfois elles et ils ont l'impression de porter le monde sur leurs épaules.* » Mais c'est encore un défi qu'elles et ils ont le goût de relever!



MARS 1988 — D-0095
ISBN: 2-89061-021-7/